II 47 35

Provinciaal Bibliotheek
Universiteit Gent
II-4735

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Substitutiu mea amic
d. O. Tafreli
luptatorului de inimă
și cu credință,
și învățătorului mea
exeg.
I. Havanescu

29 Aug. 1921

DIDACTICA

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

I. GĂVĂNESCUL

DIDACTICA

EDIȚIA I

H·S

0 000007 50457

BCU Iasi

BUCUREȘTI
EDITURA LIBRĂRIEI ȘI TIPOGRAFIEI H. STEINBERG
94, STRADA LIPSCANI, 94
1920.

12 JUL. 1939
Biblioteca Universității Iași
acu 665
1430
BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

INTRODUCERE

Care este locul didacticei *în cadrul studiilor pedagogice? Ca să i-l determinăm, e necesar să privim întinderea acestui cadru complect.*

Sar părea că problemele pedagogiei filosófice şi principiile generale de educaţie a voinţei şi sentimentelor, unite cu principiile relative la formarea inteligenţei ar alcătui, la un loc, cadrul întreg de cunoştinţe necesare pentru orientarea în ştiinţa şi arta educaţiei.

Însă întreg, *în ştiinţă, e o noţiune tot aşa de relativă, ca şi în natură. În natură, lucrurile să leagă aşa de mult unele cu altele şi toate între ele, încât e arbitrară şi artificială deosebirea între tot şi între parte. Pământul e un tot; dar e o parte din totalitatea corpurilor ce alcătuesc unitatea sistemului solar. Sistemul solar e un tot; dar e şi o parte constitutivă a altuia mai mare, şi aşa m. d. În organismul omenesc diferite organe formează un tot, dar în acelaş timp fac parte din alt tot mai mare. Tot aşa şi ciclul acesta de cunoştinţe pedagogice va constitui un tot, dar în acelaş timp va fi numai o parte din întregul cadru mai larg de cunoştinţe relative la educaţie.*

În acest cadru mai larg intră, pe lângă pedagogia generală şi didactica, noţiuni relative la organizarea

învățământului, *a școalelor. Principiile de pedagogie generală și didactică funcționează în niște organe sociale desvoltate în mod firesc din alcătuirea generală socială. Ca funcțiuni ce sunt, ele vor fi înțelese mai bine, când vor fi puse în raport cu organul unde se aplică și trăesc.*

Nici cunoașterea organizării școalelor, a învățământului public, nu complectează cadrul larg, de care vorbeam, al pedagogiei. Școalele nu se organizează în o țară anumită, într'un mod arbitrar și fantastic, ci organizarea lor e o desvoltare istorică, naturală, o evoluție din alte stări trecute; așa că, spre a înțelege adânc chestia organizației școalelor, e necesar a se cunoaște nu numai starea actuală de lucruri, ci și fazele anterioare, prin care au trecut aceste organe sociale.

Prin urmare, istoria școalelor *e încă o parte integrantă din acel tot mare al pedagogiei. Această parte integrantă merge mai departe de raza țării, despre ale cărei școale e vorba; căci o țară nu e nici ea izolată în lume, ci stă în legături istorice, culturale, cu restul lumei, cu care trăiește în raport de contiguitate; așa că, vorbind de istoria școalelor, înțelegem* istoria școalelor în omenire, *fazele prin care a trecut desvoltarea organelor de cultură publică dela început în omenire și până azi.*

Pedagogia generală, prin urmare, plus didactica cu părțile ei formează un tot; însă, în același timp, numai o parte din alt tot mai mare, în care intră și chestiunea relativă la organizarea școalelor, precum și istoria fazelor prin care a trecut de fapt organizarea învățământului public.

Iată cadrul întreg al studiului pedagogiei. Ne vom mulțumi, deocamdată, în acest volum, a expune probleme ce alcătuesc didactica, adică arta de a forma inteligența prin învățământ și prin aceasta de a contribui la formarea omului întreg, de a-l educa

I.

IMPORTANŢA ŞI OBIECTUL DIDACTICEI

Didactica, pe care *Comenius* o numea „artificium omnes omnia docendi", se ocupă cu principiile de cultura *inteligenţei*. S'a discutat mult importanţa acestei părţi a pedagogiei. Unii o puneau mai presus de toate, reducînd la cultura intelectului întreaga pedagogie, ca deducţie din principiul şcoalei psihologice care susţine, că intelectul şi elementele de cunoştinţă, reprezentaţiile, sînt fundamentul esenţial al sufletului, şi că toate celelalte fenomene sufleteşti, sentimentul, voinţa, se desvoltă din reprezentaţii, din idei. Prin urmare, a desvolta intelectul, a perfecţiona elementele de cunoştinţă cu raporturile dintre ele, înseamnă a desvolta însuşi fundamentul sufletului, din care iese întreaga îmbunătăţire a tuturor facultăţilor, deci şi a sentimentelor şi a voinţei.

Mai e nevoie să se respingă azi cu multe argumente această eroare psichologică introdusă în pe-

dagogie mai ales de şcoala *herbartiană*? Ştiinţa despre suflet ne dovedeşte că nu se poate vorbi în mod absolut de nici o facultate ca cea mai esenţială, în sensul că dintr'însa s-ar desvolta toate celelalte. Nici intelectul nu e rădăcina din care ies şi cresc voinţa şi sentimentele, după cum crede Herbart; nici sentimentul sau voinţa nu e rădăcina din care iese şi creşte intelectul, după cum susţine *Schopenhauer*. Aceste facultăţi sînt ireductibile; dar stau negreşit în raport de influenţă reciprocă, astfel că nu se poate să influenţăm una din ele, fără a se răsfrînge întru-cîtva influenţa asupra întregului sistem. Deci, dacă ne ocupăm cu intelectul, cu desvoltarea cunoştinţelor şi cu sistematizarea lor, indirect stabilim negreşit o armonizare în întregul sistem sufletesc. Aceasta stă în însuşi coprinsul noţiunii „sistem, organ". Ori-ce organism constă în unificare, în o solidaritate corelativă şi armonică între părţi, aşa că dacă o parte din sistemul organic se modifică, o schimbare corelativă se întinde asupra întregului organizm. Şi sufletul e un organizm de stări şi procese psihice, şi în ori-ce regiune îl vom atinge se produce o repercutare asupra întregului organizm sufletesc.

Admitem, prin urmare, importanţa didacticei, ca şi Herbart; şi, deşi pe temeiul altor consideraţii, admitem chiar şi concluzia că, dînd inteligenţii o cultură sistematică, contribuim indirect şi la educaţie. Herbart zicea că: *instrucţia e educătoare* şi trebue să *fie educătoare*. Ori-ce învăţămînt sistematic, ori-ce instrucţie, ce se dă după toate regulele

Bibliotecă Universitară

didacticei, cultivînd şi crescînd intelectul, modifică corelativ şi sentimentele şi voinţa, deci *educă*, în sensul în care se întrebuinţează cuvîntul „a educa" — adică în sensul mai restrîns al cuvîntului; ca influenţă asupra facultăţilor emoţionale şi volitionale.

Dar şi sentimentul şi voinţa au legile lor de producere, de creştere, de intensificare or de scădere, din cari ştiinţa educaţiei scoate reguli practice pentru influenţarea lor *directă*. Aşa că învăţămîntul nu e decît un mijloc indirect, şi nu singurul mijloc de a forma şi educa aceste facultăţi centrale ale personalităţii omeneşti. Dar e destul să se ştie că, prin modul şi cu ocazia comunicării de cunoştinţe, *se poate* contribui la perfecţionarea sentimentelor şi a voinţei pentru ca putinţa de a face aceasta să impună *datoria* de a face.

Ce probleme se discută în această parte a pedagogiei?

Didactica ocupîndu-se cu instruirea şi formarea inteligenţii, toate chestiile ce se raportează la învăţămîntul propriu zis, la *instrucţie*, vor face parte din didactică.

Cînd vorbim de învăţămînt, ne gîndim în special la *programă* şi la *metode*, ne gîndim la aceea ce constituie de fapt funcţiunea specifică şi aproape exclusivă a şcoalei, ca instituţie culturală.

Deci chestiile ce ni le vom pune în didactică, vor fi:

1) *Ce trebue să se învețe?* Ce științe, ce cunoștințe și după cari principii se vor alege?

2) *Cum trebue să se predea?* Ce regule trebuesc păstrate în comunicarea acelor cunoștințe, pentru ca asimilarea lor să se facă mai ușor și mai sigur? Și în ce scop trebue să se aleagă modalitatea acestei comunicări? Numai în scopul înlesnirei, de a înțelege? Sau încă și pentru alt scop, cum ar fi acela al exercițiului minții, al educației intelectuale propriu zise și al influențării simțimîntului și voinței?

Aceste două întrebări fundamentale: *ce să se învețe și cum să se predea*, presupun deslegată o altă întrebare:

3) *Care e scopul învățămîntului?* Cunoscînd scopul instrucției, vom ști să alegem în vederea lui mijloacele, cari constau: *a)* din *obiecte de studiu*, din cunoștințe, ca material de predat: și *b)* din *metode*, din modalitatea de a comunica aceste cunoștințî.

In legătură cu aceste întrebări esențiale, vin altele ce se raportă mai direct fie la metodă, fie la program.

In ce privește programul, odată deslegată chestia: ce trebue să se învețe? ne rămîne încă să știm:

4) *Cari din cunoștințele de comunicat trebue să aibă precădere?* Care să formeze centrul de greutate al învățămîntului, asupra căruia trebue să se insiste mai mult timp? Cu alte cuvinte, chestiunea *valorilor relative*—încă o problemă destul de importantă în didactică — din care se desvoltă altele: cum este vechia și nesfîrșita chestie a *clasicismului* și a *realismului*. Căci de la categoria de științe, cari vor tre-

bui să formeze centrul de gravitate al învățământului, afirnă felul soluției: dacă trebue să fie clasic sau trebue să fie real; sau mai exact: dacă trebue să predomnească clasicitatea, ori realizmul, înțelegînd prin clasicitate ceva mai mult decât numai învățarea limbilor moarte.

5) Pe lîngă această chestiune, se mai ridică una: *în ce ordine* trebuesc dispuse științele cari sînt de predat în o școală? După problema *precăderii*, sau a ordinii, în erarhia valorilor relative se naște întrebarea despre *ordinea de succesiune în timp*: care știință trebue dată înaintea alteia, și după ce regulă? Vom vedea, cînd vom ajunge la aceste probleme, că, în strînsă legătură cu ele, mai avem încă altele, d. ex.:

6) Problema legăturei sau *corelației* dintre obiecte, *organizarea învățămîntului*, pe baza unui *principiu central*;

7) Problema *puterii educative a fie-cărei științi*: cît poate să influențeze, în ori-ce senz, fie matematicile, fie științile naturale, fie științile istorice, filologice, asupra spiritului, și ce deprindere intelectuală lasă acestea în minte, după ocuparea mai îndelungată cu ele?

8) Cum trebue să se predea cunoștințele, în ce spirit și cu ce preocupare constantă, pentru ca, pe lîngă educarea inteligenței, să se realizeze și marea datorie a școalei, *educația întreagă și armonică a sufletului*, prin influența statornică asupra simțimintelor și voinței.

Didactica generală și specială.—Toate aceste chestii la un loc, și altele ce se deduc din ele, atît chestia programului calitativ și cantitativ, cît și a principiilor generale de modalitate în propunere, cît și chestiunea de succesiune în timp și de corelație și concentrare a obiectelor, etc., formează la un loc *partea întîia și cea generală a didacticei.*

Mai rămâne însă, pentru complectarea didacticei, să se cunoască și *metodele speciale* ale fiecărui obiect. Sînt principii generale ce s-aplică în metodica tuturor obiectelor; dar, deosebit de acestea — cari se vor trata în didactica generală — mai sînt reguli *speciale*, la cari trebue să se supună spiritul în propunerea fiecărui obiect în parte. Tot așa și în logică: este o logică generală, constituită din regule și principii aplicate de spiritul cunoscător în genere; și deosebit de acestea sînt regule și principii, pe cari le aplică, cu știre sau fără știre, spiritul omenesc, în mod deosebit, în cercetarea fiecărei categorii de fenomene din natură. Astfel se vorbește de o metodă în științele naturale, în matematici, în științile experimentale, etc.

Deosebirea între metoda logică și între metoda didactică este însă esențială. Metoda logică se ocupă cu regulele *de a afla* adevărul; metoda didactică se ocupă cu regulele de a *comunica* altora aceste adevăruri deja aflate.

Partea didacticei, ce se ocupă cu metoda specială a fie-cărui obiect în parte, se mai cunoaște de ordinar sub numele de *metodologie*, în sens restrâns.

II.

Câteva date relative la psihologia inteligenței

Influențarea facultății de a cunoaște, în scopul desvoltării ei, trebue să fie călăuzită de legile și normele de funcționare a acestei puteri sufletești.

Reamintirea câtorva date esențiale din psihologia inteligenței, atât cât se cer de interesul practic al artei educative, formează o prealabilă orientare necesară în pragul didacticei. Și fiindcă prin învățământ nu se urmărește numai formarea inteligenței, ci indirect educarea sufletului omenesc întreg, e de folos o privire sumară în ordinea constitutivă sufletească, despărțită în cele trei funcțiuni fundamentale ale ei, spre a se întemeia locul inteligenței în organismul sufletesc și raporturile dintre facultatea de a cunoaște și celelalte facultăți ale sufletului [1].

---

1. Să se vadă pentru amănunte Psihologia de I. Găvănescul, ediția 15-a din 1920.

1. Cele trei facultăți sufletești.

Se disting trei funcțiuni sufletești fundamentale: *cunoașterea, simțirea și voința.*

Prin funcțiunea de *cunoaștere* luăm act de existența lucrurilor, de proprietățile și raporturile lor între ele și cu noi.

Prin *simțire* sau *sentiment* se arată valoarea ce au ele pentru noi, influența lor bună sau rea asupra vieței.

Prin *voință* se face acțiunea sau reacțiunea asupra lor în conformitate cu felul influenței lor sau cu valoarea lor biologică, în înțelesul cel mai larg, în care intră și efectele de ordin moral.

A *cunoaște*, a *aprecia* și a *reacționa* sau *lucra* sunt cele trei fețe originale, primordiale și ireductibile ale sufletului. Ele au fost numite și *facultăți* ale sufletului cu denumirea de: *inteligență, sensibilitate* și *voință.*

Aceste trei feluri de funcțiuni ale sufletului prin cari escitațiunea din afară pe de-oparte se primește, se notează și se înregistrează, iar pe de alta se apreciază, se judecă și i se dă răspunsul printr'o reacțiune, se *fac în acelaș moment*: dar ele pot fi studiate separat, luând pe fiecare în parte și făcând abstracție de celelalte; iar numele momentului psihic se dă de ordinar după fața *predominantă*, deși celelalte nu lipsesc. Astfel un om întrebat într'un moment oarecare, ce face? poate răspunde: *mă gândesc, cuget*, cu toate că în sufletul lui atunci nu se află numai cu-

getare, ci şi o durere sau plăcere, precum şi o dorinţă sau pornire, dar prin cuvintele lui *mă gândesc*, se indică ce fel de funcţiune *predomină*, în sufletul lui, anume cea de cunoaştere. Altădată poate zice: sunt *trist*, *supărat*, denumind şi aici momentul psihic actual după partea care predomneşte în sufletul său, adică după cea *afectivă*; aceasta nu însemnează însă că lipseşte cu totul orice urmă de fenomen intelectual de cunoştinţă şi de voinţă. Altădată poate zice *lucrez*, înţelegând că se află în *acţiune*, în mişcare. Prin aceasta se exprimă numai că partea *predominantă* în acel moment este *voinţa*, tendinţa, acţiunea; dar aceasta nu exclude existenţa celorlalte elemente psihice de cunoştinţă şi emoţionalitate.

Diferite fenomene de cunoaştere, simţire şi voinţă.

Când cunoaştem un obiect prin intuiţie directă (prezentare imediată înaintea simţurilor) avem o *prezentaţie*. Bunioară, am înaintea mea o floare. Coloarea ce văz, mirosul ce-mi trimite, constituesc stări sufleteşti de cunoaştere, (cogniţionale) *prezentative*, pentrucă e *prezentă* cauza care le-a pricinuit.

Prezentaţiile sunt de două feluri: *externe* sau obiective, şi *interne* sau subiective, după cum escitaţia se produce de o cauză exterioară corpului sau de una interioară. Ex.: *lumina*, *sunetul*, sunt prezentaţii *obiective*, pentrucă vin prin ochi şi urechi, organele unor simţuri exterioare, atinse de nişte vibraţii sau ondulaţii de aier care constituiesc *escitaţia*; iar *foamea*, *setea*, *oboseala*, sunt prezentaţii sau senzaţii *subiective* sau mai bine *interne*, pentrucă provin din cauze ce lucrează în interiorul corpului asupra unor nervi.

Dacă obiectul sau cauza ce a produs o prezentaţie, nu e de faţă, şi fenomenul psihic, ce constitue prezentaţia, ne vine în minte, atunci avem o *reprezentare*. Când am înaintea mea acest creion, se produce în mine, ca fapt psihic de cunoaştere, o prezentaţie, o percepţie externă; dacă, plecând, îl uit pe masă şi mi-aduc aminte afară de dânsul, chipul lui în minte, născut fără ca obiectul corespunzător să fie de faţă, se chiamă reprezentaţia lui sau imaginea, ideia lui.

Din combinările şi relaţiile diferitelor reprezentări, din proprietăţile lor respective, din operaţiuni asupra lor şi din rezultatul acelor operaţiuni rezultă diferitele funcţiuni şi produse intelectuale, precum: memoria, asociaţia ideilor, imaginaţia, fantazia, percepţia conceptul, judecata, raţionamentul.

De aici se vede câtă însemnătate are pentru formarea înteligenţei, pentru buna ei funcţionare prin o instrucţie solidă, ca toate elementele constitutive ale memoriei, imaginaţiei, judecăţii, raţionamentului să aibă la baza lor datele lămurite ale unei percepţii prealabile clare şi complecte. Aceasta se indeplineşte prin una din regulele didacticei care se chiamă *intuiţie*.

Paralel cu mersul părţii cunoscătoare (intelectuale), merg şi celelalte două, cea afectivă şi cea voliţională, corespunzându-se în fiecare punct, în grad diferit de intensitate.

Durerea şi plăcerea cari corespund prezentaţiilor, sau se produc în noi cu ocaziunea unei senzaţii, se

numesc *prezentative*: astfel plăcerea unui miros de floare, durerea frigerii, neplăcerea la vederea unei haine murdare, a unui lup, sau plăcerea la auzirea unei succesiuni de sunete muzicale.

Asemenea plăcerile şi durerile ce corespund reprezentărilor iau numele de *reprezentative*, precum ar fi plăcerea ce se naşte la amintirea chipului unui amic sau gustului unei portocale; sau neplăcerea ce s'ar produce la închipuirea unui şarpe ori unei broaşte dinaintea noastră sau pe corpul nostru, ori la amintirea gustului chininei.

In fine acelea cari corespund combinărilor de reprezentări sau cugetărilor iau numele de *cogitationale* sau de „sentimente“ propriu zise, s. e, plăcerea isvorâtă din facerea sau lectura unei poezii, unei cărţi instructive, din compunerea sau vederea unei piese de teatru, etc.

Tot aşa şi tendinţele sau fenomenele de voinţă, *voliţiunile*, se împart şi îşi iau numele după partea din seria fenomenelor intelectuale [illegible] corespund. Tendinţele născute cu ocazia u[illegible]prezentări, sau *prezentative*, sunt acele tendi[illegible] nereflectate, neintenţionate, acele voliţi[illegible]mediate, în cari intră şi mişcările instinctive, precum tendinţa de a retrage mâna, când atinge un corp arzător, sau de a ne da îndărăt, când vedem un corp căzând înaintea noastră.

Cele corespunzătoare reprezentărilor se numesc *reprezentative*. Tendinţa d'a întoarce capul şi a închide ochii, când ni se descrie o scenă oribilă, un omor,

sau când ne închipuim un obiect, o acţiune ce inspiră desgust, este o tendinţă reprezentativă, născută numai cu ocazia, închipuirii sau reprezentării în minte a acelei scene ori acţiuni. Voliţiunile ce corespund unor cugetări iau numele de *voliţiuni cogitaţionale*. Astfel sunt tendinţele, hotărîrile, isvorâte cu ocazia unor meditaţii, unor calcule, adică unor combinări de idei şi cugetări, când ne punem înainte argumentele *pentru* şi *contra* unei întreprinderi ce ni se propune şi când ne plecăm spre o parte sau alta, în urma reflexiunii.

Cele trei funcţiuni sufleteşti sunt deopotrivă de primitive şi se găsesc în fiecare moment al vieţii sufleteşti.

Aceste trei feluri de categorii, cari au multe ramificaţii, divizii şi subdivizii, sunt deopotrivă de necesare vieţii şi deci au trebuit să existe toate *dela începutul* vieţii sufleteşti, sub o formă orcât de rudimentară şi de simplă. Nu putem concepe *în abstract* o fiinţă căreia să-i lipsească una din aceste trei feluri de manifestări, ale sufletului.

Fiinţa ce n'ar [illegible] *inteligenţă*, ar dispăreà din lume, fiindcă n'ar cu[illegible]ste şi n'ar pricepe raporturile lumii din afară, n'ar [illegible]inte nici o experienţă; n'ar puteà să prevază, să [illegible]oncluzii; s'ar ciocni de aceleaşi rele, până s'ar distr[illegible]; nici sentimentul n'ar şti ce să aprecieze, nici voinţa ce [illegible]acţioneze, nefiind orientate asupra stării reale [illegible] a lumii.

Dar şi dacă inteligenţa ar fi normală şi puterea de voinţă de asemenea, fiinţa tot ar dispăreà, dacă i-ar lipsi *sentimentul*, putinţa de a apreciâ. Ce ar

folosi inteligența care o informează de existența lumei; și ce i-ar folosi puterea de voință, dacă n'ar există acel apreciator al subiectivității interne, ca să spue: dacă situația în care ne aflăm e bună sau rea? Lipsește putința de a face deosebire între bine și rău. Individul cel mai inteligent, cu puterea de hotărâre, cât de dezvoltată, piere. Să ne închipuim că ar există o ființă organizată așa, încât dacă și-ar arde corpul n'ar simți durere; de sigur, ar puteà să dispară în flăcări, dormind sau chiar deșteaptă, fără să-și dea seama de ce se întâmplă cu dânsa. Durerea e „strigătul de alarmă", ce orientează orice ființă organică asupra felului raporturilor ei cu lumea din afară.

Tot așà s'ar întâmplà, dacă ar lipsì unui om *voința* cu puterea de a se hotărî. Psihologia patologică arată astfel de cazuri de oameni lipsiți de voință, cari văd realitatea, apreciază situațiile bune și rele, dar nu se pot hotărî. Aceasta e anormal, patologic, și în psihiatrie se numește *abulie*

Convingerea științifică a rolului biologic ce joacă fiecare din cele trei facultăți ale sufletului, rol special pe care nu-l poate îndeplini una în locul celeilalte, motivează insistența ce punem asupra ideii că educația trebue să fie *întreagă, completă, armonică*, și că prin urmare școala, ca instituție de educație a omului, nu trebue să-și mărginească acțiunea numai asupra formării inteligenții, printr'un învățământ preocupat [illegible]*asiv* de darea și grămădirea cunoștințelor.

2. Atenţia.

Prima manifestare a funcţiunii sufletului ce ne interesează s'o cunoaştem, când voim să ne adresăm spiritului omenesc, ca să-i comunicăm o cunoştinţă, este *atenţia*, acea atitudine şi mişcare a minţii când e gata şi caută a prinde noui date şi elemente informatoare despre natura lucrurilor.

Atenţia este de două feluri; *voluntară* sau intenţionată şi *involuntară* sau spontană.

Atenţia involuntară se naşte şi se desvoltă sub influenţa unui interes actual, unei plăceri sau durer prezente.

Atenţia voluntară se naşte din îndemnul inteligenţei, e recomandată de raţiune, şi susţinută de puterea voinţei. Interesul ce o deşteaptă nu este numai decât condiţionat de împrejurări prezente, ci este mai mult un interes depărtat, condiţionat de prevederi in viitor.

Atenţia voluntară se găseşte mai mult la omul matur şi, în general, la fiinţele ce se află pe o treaptă de desvoltare intelectuală mai înaintată, cari pot vedeà mai departe în viitor şi pot în mod liber şi voluntar să-şi *încordeze* spiritul asupra mijloacelor necesare pentru obţinerea unui rezultat dorit, chiar când acele mijloace nu le inspiră, prin ele însele, în prezent, plăcere, şi chiar când acel [illegible] ar fi depărtat, nu s'ar realizà îndată.

Atenţia involuntară se vede mai mult la copii şi în general la acela cari stau pe o treaptă de dez-

voltare sufletească mai inferioară, şi nu pot vedea mai departe de momentul prezent sau de un cerc restrâns împrejurul acestui moment.

Se ştie cât de greu se fixează atenţia copiilor. Trebue să le prezintăm lucruri capabile să le facă chiar atunci, în prezent, plăcere, dacă voim să le atragem spiritul. A le da sau a le spune lucruri cari le vor face mulţumire sau le vor folosi *în viitor* şi a voi să le deşteptăm atenţia numai pe această consideraţie, ar fi o încercare hazardată.

Atenţia, fie voluntară sau involuntară, se deşteaptă şi se determină de *interesul* sufletului, adică de raportul ce are faţă cu vieaţa, fie în prezent fie în viitor, obiectul asupra căruia atragem atenţia. Tot ce ne interesează, ne atrage. Nu este destul, ba chiar e zadarnic să spunem şcolarilor *fiţi atenţi*, dacă nu vom şti să-i *interesăm* la ceea-ce le spunem. Iar când am reuşit să deşteptăm interesul, atenţia vine dela sine, cu un efect natural.

Felul de idei sau de lucruri, cari atrag atenţia, variază după om. Omul e atent la lucrurile ce se aseamănă cu ideile spiritului său, pentrucă le pricepe mai uşor; şi mai este atent la ceeace răspunde unor trebuinţe ale naturii lui. În primul caz lucrurile îi inspiră un *interes teoretic*, intelectual; în al doilea rând, unul *practic*; aşă că putem considera chestiunile sau subiectele ce captivează atenţia cuiva ca un criteriu a felului său de spirit, al dispoziţiei sufleteşti şi al naturei lui morale.

Oamenii se deosibesc, în astă privinţă, *a)* după *la-*

crurile la cari sunt mai mult atenţi, şi *b)* după *felul cum* sunt atenţi.

a) Lucrurile, fenomenele, escitaţiile ce atrag atenţia omului variază:

1. După organizaţia nervoasă, după predispoziţiile înnăscute ale omului. Cine s'a născut cu predispoziţii pentru ştiinţă, va fi atent la alte escitaţii din mediu, decât cel născut cu predispoziţii pentru artă sau pentru ocupaţii practice şi technice în genere.

2. După deprinderile lui intelectuale. Cel care s'a ocupat mai mult cu istoria sau cu matematicele, ori cu ştiinţele naturale, va fi atent la lucruri şi chestii privitoare la aceste ramuri de cunoştinţe.

b) După *felul* cum sunt atenţi, oamenii se împart în tardivi, dar statornici; şi iuţi, dar schimbători. Primii, când îşi adâncesc mintea într'o direcţie, cu greu îi faci să-şi îndrepteze atenţia în altă parte. Orice distracţie îi tulbură şi-i enervează. Ceilalţi, din contră, pot trece repede dela o chestie la alta; şi de ordinar, nici nu ţin încordată atenţia mult timp la o singură ordine de ocupaţii. Simt repede nevoia schimbării, şi au putinţa de a-şi adaptă organul mintal cu înlesnire la alte chestii de natură cu totul diferită.

Când *elasticitatea* mintală e împreunată cu puterea de *concentraţie*, avem tipul atenţiei perfecte.

Atenţia nu poate fi împărţită în două direcţii, pentru că spiritul nu poate face deodată două acte deosebite cu o egală intensitate de conştiinţă. Cine este atent mai mult la stilul şi forma unei scrieri

sau unei cuvântări, perde din vedere fondul, coprinsul; şi viceversa.

Oboseala atenţiei.—Atenţia este expusă la *oboseală*, care vine mai curând sau mai târziu: 1) după gradul şi timpul de concentrare al atenţiei, şi 2) după natura subiectelor sau chestiunilor cari ne ocupă spiritul.

Când meditâm şi voim să urmărim un şir de idei anumite, ne găsim în *luptă* cu tendinţa naturală a minţii de a merge în direcţia curentului provocat sau *de asociaţiile de idei* sau *de excitaţiile exterioare* In această luptă se pune voinţă, încordare, cheltuială de energie, care se face din fondul limitat al forţei nervoase; şi cu cât ţine mai mult sau este mai intensă, cu atât consumă mai mult şi aduce spiritul în neputinţă de a mai percepe, de a mai fi atent voluntar.

Cu solicitările curentului format de asociaţiile de idei, curent pornit fie tot de o ideie, fie de o escitaţie actuală, trebue să luptăm adesea ca să putem ţinea spiritul în urmărirea unei ordini de idei hotărîte. Inteligenţa, deprinsă cu această cârmuire voluntară, cu această alegere (selecţiune) raţională a ideilor în vederea unui scop anumit, se numeşte o inteligenţă *disciplinată*, stăpână pe sine.

Cu cât subiectele ce ocupă spiritul sunt *mai abstracte*, cu atât obosesc mai repede atenţia. Putem ascultă sau ceti oare întregi poveşti uşoare, în care imaginaţia joacă rolul principal; sau putem petrece oare întregi în contemplarea obiectelor concrete din

natură, în găsirea de asemănări sau deosebiri dintre ele, în descrierea, clasificarea lor. Dar mai puţin timp se poate întrebuinţă, fără a obosi, în urmărirea unor teorii ştiinţifice mai generale şi abstracte, mai ales când acestea nu sunt precedate sau însoţite de fapte, de exemple.

Aplicaţiile acestor legi psihologice la învăţământ se vor vedea mai târziu.

Atenţia nu se poate restrânge mult timp, în mod esclusiv şi absolut asupra unui singur obiect şi unei singure idei, căci simţurile, precum mai cu seamă simţul auzului, tactului, mirosului, tot primesc escitaţiuni din lumea exterioară, şi adesea acestea slăbesc, dacă nu întrerup, prin forţa lor, curentul ţinut şi condus de atenţie. Lupta cu această trebuinţă firească a *schimbării*, una din condiţiile esenţiale a conştiinţei, duce repede la o stare de oboseală, care sfârşeşte cu aceea de somn şi de inconştienţă.

Atenţia prezintă o mişcare ritmică, de ridicare şi coborîre periodică, în gradul ei de intensitate. Oricât am vrea să ţinem spiritul egal de încordat asupra unei excitaţii, constatăm o fluctuare a atenţiei. Conştiinţa impresiei e când mai clară, când mai slabă, şi din când în când se întunecă. Dacă privim mult timp un disc cenuşiu învârtindu-se, îl vedem când mai negru când mai deschis.

3. Asociaţia stărilor de conştiinţă.

3) *Fenomenul asociaţiei.* — Două sau mai multe stări de conştiinţă *a, b, c..*, se zice că sunt *asociate* între ele atunci, *când una singură din ele, a, revenind în con-*

ştiinţă, atrage după sine şi pe celelalte b, c... Ele par a fi legate într'un lanţ, astfel că e destul să apară, dintr'o împrejurare sau alta, un singur inel, pentru ca întreg lanţul să se desfăşoare, cu toate elementele psihice ce-l compun. Văd un fluer ciobănesc şi mi-aduc aminte de ţară, de o excursie de prieteni, de trăsura ce ne ducea, de vizitiul care mână, de drumul neted, stropit de ploaie, de atâtea lucruri, impresii, peripeţii, toate legate împreună între ele şi cu impresia doinei cântate de ciobănaşul cu căciula mare, care păşteă oile pe muchia verde a unui deal umbrit de pădure. A fost destul să vedem fluerul ciobănesc, pentru ca întregul lanţ de stări sufleteşti să se desfăşoare în conştiinţă. In locul fluerului, ar fi putut juca acelaş rol ori cari altul din inelele lanţului de amintiri: vederea trăsurei, a vizitiului, a unuia din tovarăşii de excursie, etc.

La legea asociaţiei nu se supun numai ideile, reprezentările, sau, mai în general, numai fenomenele intelectuale; ci toate fenomenele psihice. Nu se asociază numai idei cu idei, ci idei cu sentimente, sentimente cu sentimente, sentimente cu voliţiuni, voliţiuni cu voliţiuni, în tot felul de combinări, până la cele mai complexe.

Legea sau condiţiile asociaţiei stărilor de conştiinţă.— Când se leagă între ele stările sufleteşti? Două sau mai multe stări de conştiinţă *a, b, c...* se asociază între ele *când se întâlnesc în conştiinţă*, când adică se produc sau *simultan* (d'odată) sau imediat una după alta, aşă în cât se ating în *succesiune*. Prin

urmare, din acest punct de vedere, avem două feluri de asociaţii.

a) *Asociaţii de simultaneitate.* Când elevul ascultă explicaţia profesorului, spiritul lui e isbit de odată: de vorbele, de timbrul glasului, de atitudinea corpului, de mişcările mâinilor, de expresia figurii profesorului, care vorbeşte întrebuinţând deodată toate aceste mijloace. Toate la un loc formează o reţea complexă de stări psihice, ce au pătruns în sufletul elevului aproape în acelaş timp, şi deci se leagă între ele într'o asociaţie de simultaneitate.

b) *Asociaţii de succesiune.* Exemplu: literile alfabetului, ziua şi noaptea, zilele saptămânii unele după altele cu numirile lor, şirul sunetelor unui cântec, cuvintele unei poezii, etc., se asociază între ele prin succesiune, urmând unele după altele în efectele lor asupra spiritului.

Asociaţiile prin simultaneitate mai iau numirea şi de asociaţii prin *contiguitate în spaţiu;* cele de succesiune, de asociaţii prin *contiguitate în timp*, pentru că, de regulă, două sau mai multe stări de conştiinţă atunci se prezintă simultan în suflet, când vin dela escitaţiuni de o natură extinsă în spaţiu. Aşà, bunioară, sensaţiile de culoare, formă, miros, gust, vin în acelaş timp dela o portocală care e un corp estins în spaţiu, deci se pot asocià numai prin contiguitate în spaţiu; pe când, din contra, sunetele (ca şi mirosurile), nefiind estinse de spiritul nostru în spaţiu, se asociază prin succesiune, ca o *melodie*; iar în o *armonie*, ele se zic asociate prin simultaneitate

pentrucă mai multe sunete se aud deodată, vin în acelaş timp în conştiinţă.

O asociaţie e cu atât mai puternică cu cât elementele ce o compun *s'au repetat de mai multe ori* în aceeaşi ordine, în acelaş raport unele către altele, fie raport de simultaneitate fie de succesiune, sau cu cât ne-au *impresionat întâia oară mai tare.*

Asociaţii de reprezentări şi sentimente. — Atât reprezentările simple cât şi cele compuse se pot asocià cu sentimente de plăcere ori neplăcere, aşà încât venindu-ne în minte acelea fac să se producă în noi şi cele din urmă. Culoarea neagră, întâlnindu-se adesea la doliu, s'a asociat cu durerea, ca un semn al acesteia, şi ne aduce aminte de jale, ne predispune către acest sentiment. Cea albă din contră. Cine a suferit neplăceri, isvorite din orice alte cauze, pe timpul când învăţa o ştiinţă oare-care, acea ştiinţă îi aminteşte suferinţele şi îi devine chiar antipatică.

Multe simpatii şi antipatii provin şi se explică prin această cauză. De ce ne place să revedem locurile pe unde am petrecut copilăria? De ce portretul unui amic mort ne emoţionează? De ce un semn regăsit într'o carte ne porneşte inima către melancolie, sau bucurie? Cauza e că aceste lucruri s'au legat în spiritul nostru de nişte *sentimente*, pe cari le reînviază, trăgându-le după sine, pe temeiul acestei asociaţii. O casă, de o construcţie neînsemnată, de un stil comun, pe lângă care unul trece indiferent, face să bată inima altuia, care o numeşte „casa părintească". Românul, când întâlneşte, din întâmplare, în

ţări străine, portul naţional sau căciula unui „Curcan“, tresare de surpriză plăcută. Elementele vizuale, ce alcătuesc înfăţişarea lor, nu sunt libere şi goale ca în mintea străinului, ci încărcate de *ecouri emoţionale*, cari se redeşteaptă la prezentarea lor.

Tot aşă pentru elementele auditive. O melodie deşteaptă adesea plăceri sau neplăceri, nu numai direct, prin calităţile ei muzicale, ci şi indirect, din cauză că *s'a asociat* în experienţa noastră cu aceste sentimente. Dacă auzim un cântec în momente de întristare, ori de câte ori se întâmplă să-l mai auzim, ne întristăm. Auzi o melodie cântată de o persoană antipatică şi se poate ca acea melodie să-ţi devie nesuferită, nu pentru că e urîtă în sine, ci pentru că-ţi deşteaptă în minte fizionomia persoanei antipatice de care a fost cântată.

Asociaţii generice şi individuale. — Asociaţiile variază cu felul experienţei. Până unde se întinde asemănarea experienţelor, până acolo se întinde asemănarea felului de asociaţii. — Sunt experienţe limitate la viaţa unui singur om, şi sunt altele cari privesc pe mai mulţi oameni la un loc, un popor, întreg sau genul omenesc întreg. Astfel, genul omenesc asociază de veacuri, bunioară, de culoarea albastră ideia cerului, de cea roşie ideia sângelui, de cea verde ideia pământului acoperit cu vegetale, iarbă, plante, arbori, păduri; de negru, ideia nopţii cu primejdiile urzite la întuneric; de alb, ideia luminii, a zilei. Genul omenesc întreg asociază de cutare nuanţă de culoare şi lumină o anumită depărtare a lucrurilor. Asociază

de vederea lacrimilor, durerea: de vederea râsului, bucuria; de anumite manifestări ale chipului, anumite stări sufleteşti.

Acestea, şi altele de acelaş fel, se pot numi asociaţii *generice*.

Cele mai variate sunt asociaţiile *individuale*, cari se schimbă dela om la om. In privinţa asta, mai nu găseşti doi oameni, chiar fraţi gemeni de ar fi, cari să aibă acelaş fel de asociaţii. Se poate face o încercare. Să se pronunţe un cuvânt în faţa mai multor persoane şi să li se ceară a spune sau scrie fiecare ce ideie li s'a deşteptat în minte la auzirea lui. Mai fiecare va găsi în conştiinţa lui altceva legat de ideia coprinsă în cuvântul pronunţat. Ca dovadă să noteze, bunioară, cetitorul acestei pagini ce-i vine în minte când aude cuvintele următoare: *cuţit, cerneală, stea, iarbă, muzău, pădure, felinar, Bolintineanu, perucă, revolver, Ardeal, fulger*. Şi să întrebe şi pe cunoscuţii săi, — în cazul de faţă, profesorul pe elevii săi — la ce se gândesc, când aud cuvinte. Se va vedea deosebirea asociaţiilor individuale, dela om la om.

Asociaţii eliptice. — Une-ori, din două sau mai multe elemente de asociaţie, se întâmplă că unul se întunecă în conştiinţă, dispare, se uită. Un exemplu tipic avem în cazul avarului. Omul strânge bani de regulă pentru îmbunătăţirea traiului, pentru o vieaţă mai comodă; ideia banilor se asociază de ideia unor stări de conştiinţă plăcute. In unele spirite însă, cu timpul, începe să se uite acest scop: vieaţa comodă;

și plăcerea, ce veneă din așteptarea ei, se transferă asupra banilor. Omul adună atunci bani pentru bani, fără să se mai gândească la scopul pentru care voia să-i întrebuințeze. Aceasta se chiamă *asociație eliptică*.

Multe lucruri *frumoase*, le numim frumoase din cauza unei utilități la care nu ne mai gândim în momentul când le contemplăm, bunioară când zicem de un drum neted, ușor de umblat, că e *frumos*. E un caz de asociație eliptică.

4. Memoria.

Spiritul are o proprietate în virtutea căreia datele experienței noastre *se păstrează* în noi, *se reproduc* în conștiință și *se recunosc*, adică revin cu caracterul determinat al unor fapte de experiență anterioară, iar nu de experiență actuală. Această proprietate se numește *memoria* și constă din trei acte deosebite și anume:

1. Păstrarea, 2. Reproducerea și *3. Recunoașterea faptelor psihice.*

In ordinea expusă, un act presupune pe cel anterior sau pe cele anterioare, dar nu și vice-versa. Așă, reproducerea presupune păstrarea, și recunoașterea presupune păstrarea și reproducerea; dar păstrarea poate să se facă fără ca, prin aceasta, să fie asigurate și să-i urmeze și celelalte două acte. Se pot păstră fapte psihice, fără ca ele să se reproducă: rămân inconștiente; și se pot păstră și reproduce, fără să fie recunoscute, adică fără să fie însoțite de conștiința clară că au mai fost odată în sufletul nos-

tru. De această natură este bunioară cazul unui poet englez WYCHERLEY, (sec. 17-lea), care aveà o memorie foarte puternică, în ceea ce priveşte păstrarea şi reproducerea, dar foarte slabă în ce priveşte al treilea act, *recunoaşterea*. Dacă citeà sau i se citeà d. e. o poezie, a doua zi se sculà cu mintea plină de imagini frumoase cari se coordonau, sub condeiul său, în formă unei poezii inspirate. Dar acea improvizare nu erá adesea decât tocmai poezia pe care o citise cu o zi mai înainte.

Scriitorul german Nietzsche care ştiuse odată foarte bine că hipoteza metempsihozei, eterna repetare a vieţei şi a tuturor lucrurilor, a fost emisă de Pitagorei, mai târziu perdù cu desăvârşire din memorie faptul că o învăţase din istoria filozofiei şi credeà că întâi lui i-a venit în minte această ideie.

Condiţiile păstrării. — Păstrarea e determinată de următoarele condiţii:

a) Interesul ce s'a pus pe un fapt în cunoaşterea lui; *b)* starea de libertate a spiritului în momentul escitaţiei; *c)* repetarea faptului de experienţă; *d)* legătura în care stă el cu celelalte date ale experienţei.

a) Cu cât ceva *ne-a interesat* mai mult, adică a fost pus în relaţie mai directă, clară şi neîndoioasă cu vieaţa, cu fericirea noastră, cu atât ni se imprimă mai mult în minte. Tot ce ne-a făcut sau ne-a promis, prin existenţa sau acţiunea lui, o plăcere sau o durere mare, se ţine mult timp minte. Interesul se explică de multe ori prin specialitatea profesională a cuiva. MOZART auzind în capela Sixtină numai de două ori un *Miserere*, l'a putut transcrie integral acasă din memorie.

b) Când ceva *isbeşte tare spiritul*, se sapă adânc în el. Insă, pentru ca escitaţia să-şi producă efectul său puternic, se cere ca spiritul să fie liber de orce alte preocupări mai interesante, cari ar împuţină forţa surprinderii.

c) Cu cât ceva *se repetă* mai des, cu atât se adânceşte mai mult în organizaţia noastră psiho-fizică şi se păstrează mai sigur. S'a stabilit aceasta experimental (Ebbinghaus). S'a combinat între ele silabe în şiruri de diferite lungimi, astfel însă ca să n'aibă nici un înţeles; apoi s'a încercat să se vadă în ce mod influenţează repetiţia asupra memorării lor şi s'a observat că: şirurile mai lungi trebuiă să se repete de mai multe ori decât cele mai scurte, dar nu proporţional, ci: dacă pentru un şir de 5 silabe fusese destul o repetiţie, pentru un şir de 10 nu ajungeau două repetiţii, şi pentru un şir de 40 n'ajungeau 4 repetiţii, ci mai multe. Pe lângă aceasta s'a mai observat că repetiţia *după pauze* întăreşte mai bine păstrarea *decât cea continuă, neîntreruptă*; apoi că şirurile mai lungi, deşi cer mai multe repetiri, se ţin în urmă mai mult timp minte decât cele scurte; şi că uitarea se face la început mai repede; în fine că şirurile uitate se învaţă din nou mai cu uşurinţă decât la început sau decât alte şiruri cu totul noui.

d) O altă condiţie pentru păstrarea elementelor psihice e *relaţiunea logică* dintre ele. Cu cât cevà se înţelege mai bine, cu atât se păstrează mai bine, fără ca pentru aceasta să fie nevoe de atâtea repe-

ţiri, ca în cazul când nu s'ar vedeà clar legătura logică dintre elementele ce-l compun.

Cultivarea memoriei. S'a crezut că memoria ar fi o facultate a spiritului, care s'ar puteà *perfecţionà prin exerciţiu* aşà, încât să fie în stare a păstrà mai uşor şi mai sigur chiar alte elemente, cu totul deosebite de acelea asupra cărora a fost exercitată; adică ea s'ar întări prin exerciţiu aşà cum se întăresc bunioară muşchii, cari ajung a puteà să ridice în urmă şi alte greutăţi, cu totul deosebite de acelea asupra cărora s'au exercitat. Cu memoria însă nu stă lucrul tocmai aşà; ea ţine minte numai *ceeace* s'a gravat în ea şi poate păstrà mai uşor faptele cari cel puţin *se aseamănà* cu cele existente dejà în spirit.

Memoria deci nu e o facultate generală, în înţelesul de mai sus: ea se *specializează* din cauze organice, şi din cauza educaţiei şi a exerciţiului.

a) Organizaţia simţurilor variază la diferiţi indivizi. Unul are s. e, mai perfecţionat organul auzului, altul pe al vederii; primul va distinge mai uşor sunetele, calităţile lor, şi deci le va păstra mai bine. Cel de al doilea va distinge şi va păstra mai bine culorile, formele, raporturile dintre culori şi linii, etc. Cel dintâiu va aveà memoria specială a tonurilor, a elementelor auditive; cel de al doilea, memoria specială a elementelor vizuale. Astfel se specializează memoria după organizaţie, care dă naştere la anumite aptitudini naturale pentru observarea şi conservarea unor fenomene determinate.

b) Afară de aceasta, *exercițiul*, educațiunea particulară influențează asupra direcției ce va luà memoria, asupra lucrurilor ce vom memorà mai mult. Astfel se explică memoria desvoltată ce prezintă specialiști pentru lucrurile și fenomenele ce stau în relațiune cu profesiunea lor.

Condițiile reproducerii. — Reproducerea este condiționată și determinată în prima linie de *asociația* stărilor de conștiință. Când un element din asociație se prezintă în conștiință, întreg lanțul se reproduce. *Ce face însă ca un element oarecare din lanț să revină în conștiință?* Răspundem: *asemănarea* lui cu un alt element psihic *prezentat* în experiența și intuiția actuală sau *reprezentat* în cursul curentului de idei. Elevii cari învață *papagalicește*, au nevoe să li se spună începutul, ca să-și aducă aminte lecția întreagă. Asemenea, auzind primele note ale unei melodii cunoscute, ne amintim șirul întreg de sunete ce compun cântecul. Dacă vedem în camera cuivà un tablou sau o mobilă, care se asemănă cu cele văzute de noi în altă casă mai cunoscută, se reproduce în mintea noastră pe rând diferitele părți ale acestei case. Factorul de prezentație actuală: începutul lecției, al melodiei, tabloul sau mobila, face să se renască în spirit urmele reprezentărilor similare și acestea trag după sine pe celelalte reprezentări cu cari au fost legate.

Dar se poate întâmplà ca și o *reprezentație* să deștepte pe alta, cu care *se asemănă*, și aceasta din urmă să tragă după sine un lanț întreg de idei.

Reproducerea mai e condiţionată şi de *energia organismului*, de starea de sănătate sau boală, de condiţiile hranei, de vârstă, etc. HOLLAND, coborându-se în minele din Harz, uită limba germană din cauza oboselii şi lipsei de nutriment; o recăpătă după repaus şi nutriment. Frigurile, opiul, sentimentele puternice desvoltă mult reproducerea. Exemplu: femeea care servise într'o familie evreească, şi recită, fiind bolnavă de friguri, în toiul crizei, versete din talmud, pe cari, sănătoasă, nu le puteà reproduce şi nu le înţelegeà.

Recunoaşterea e condiţionată de localizarea în timp şi în spaţiu a elementelor psihice. Recunoaştem un fapt că a mai fost odată în conştiinţă, dacă putem să determinăm *când* şi *unde* am luat cunoştinţă de el. Când lipseşte memorici această determinare, ea se reduce la un suvenir vag, la o amintire nehotărîtă. Se poate ca reproducerea unor fenomene psihice să fie însoţită numai de conştiinţa generală a împrejurării că ele au mai fost odată în sufletul nostru; această amintire însă este numai *reminiscenţă*, mai mult sau mai puţin confuză.

Numai recunoaşterea dă memoriei caracterul ei propriu, conştient, şi o complectează.

Ca să se poată localizà fenomenele psihice în spaţiu condiţia esenţială este asociaţia, şi în special cea prin contiguitate în spaţiu sau, mai general, prin simultaneitate. Ne întâlnim pe stradă cu o persoană care ne dă semne de cunoştinţă. Chipul ei nu ni se pare cu totul nou. Dar nu ştim cine e, când şi unde am

cunoscut-o *(Reminiscența)*. E destul adesea să ne spună numele. Numele ne aduce aminte, poate, că acea persoană ne-a fost recomandată de domnul cutare și anume *unde*: în casa acestui domn; și pentru ce ne dusesem acolo; ca să citim, să discutăm împreună părerile unui critic asupra cutărui poet, etc.

Dar amintirea încă nu e completă. *Când* s'a întâmplat oare aceasta? Ne trebue *localizarea în timp*. Pentru localizarea în timp se presupune fixarea în spiritul nostru a câtorva date cronologice mai însemnate, corespunzând unor întâmplări mai principale din vieața noastră; și atunci, în intervalul ce desparte aceste date, așezăm, în mod aproximativ, celelalte evenimente mai puțin importante. În exemplul de mai sus, nu e nevoe să știm exact ziua și ora când am făcut cunoștința. E destul să putem determină, dacă a fost înainte sau după cutare întâmplare memorabilă pentru noi: eră înainte ori după ce am absolvit liceul, sau universitatea; înainte sau după cutare examen; sau pe când făceam cutare lucrare, dela succesul căreia atârnă viitorul nostru, etc.

5. Imaginația.

Ideile căpătate prin experiență se reproduc ori în forma, în legătura și relațiile în cari au fost câștigate odată, și atunci avem *memoric;* ori într'o formă, într'o ordine și în raporturi schimbate. În cazul acesta schimbările se pot face sau în scopul și cu intenția de a găsi și reprezentă relațiile generale și permanente dintre lucruri, legile naturei, *adevărul*

obiectiv, şi atunci avem *operaţiile intelectuale* propriu zise; ori independent de acest scop, pe baza unui sentiment, şi atunci avem *imaginaţia* şi *fantazia* în înţelesul larg al cuvântului.

Felurile imaginaţiei. Când se reproduce în minte, prin simpatie, şi se interpretează experienţele altui suflet, ideile şi sentimentele exprimate în semne sensibile, se pune în lucru imaginaţia cunoscută sub numele de imaginaţie *determinativă*, fiindcă la fiecare pas se *determină* printr'o imagine concretă, vagul ce există în înţelesul general al unui *simbol*. Când citim o descripţie, o poezie, facem operaţie de imaginaţie determinativă, întrucât substituim imediat fiecăruĭ cuvânt imaginea lucrului real la care se raportă, aşă că par'că vedem cu ochii exact lucrurile în raporturile lor, treptat cu propăşirea descripţiei. Aceasta nu-i totdeauna lucru uşor şi adesea o mare parte din farmecul lecturii unei pagini literare bine scrise se perde din causa unei imperfecte determinări imaginative a cititorului.

Pe când imaginaţia cititorului e numai determinativă, imaginaţia celui ce a aruncat în lume combinările de imagini şi le-a fixat în cuvinte şi forme sensibile, imaginaţia artistului, e *combinativă creatoare*.

Imaginaţia creatoare poate să fie de multe feluri, după scopul şi rezultatul la care tinde. Avem astfel o imaginaţie creatoare în poezie, artă, literatură; una în ştiinţă, una în vieaţă practică, una în activitatea tecinică, în industrie, în arta răsboiului, etc. De ordinar se crede că numai în artă, literatură, poezie,

găsim terenul propriu imaginației. Dar ce exemple frumos de imaginație găsim în concepțiile științifice, în ipotezele grandioase ce au căutat să explice raporturile cele mai generale ale naturii! Copernic, Kepler, Newton, Galileu, etc. au avut la dispoziția lor un grad excepțional de putere combinativă, ca să ajungă la închipuirea raporturilor posibile dintre lucruri și apoi la teorii pozitive și la verificarea lor pe baza experienței și a observației. *Un strateg*, apoi, de câtă imaginație n'are nevoe, ca să-și închipuiască posibilitatea diferitelor mișcări ale adversarului să contra-mișcările armatei sale proprii, spre a parà o lovitură probabilă ori spre a atacà. Mai înainte de a se da lupta în realitate, se desfășoară în mintea lui tot războiul, cu toate peripețiile și rezultatele lui. E posibil ca realitatea ce urmează acestui plan să nu corespundă combinărilor imaginației, și socotelile lui să fie zădărnicite de împrejurări neprevăzute. Nu e mai puțin adevărat, că în momentul când și-a închipuit planul de luptă, când a văzut mișcările trupelor și succesiunea lor, a făcut o operație de cea mai vie imaginație combinativă. Găsim la strateg tot atâta imaginație, ca și la poetul ce cântă un războiu, pe care nu l'a văzut.

Felul imaginației constructive variază după natura ideilor câștigate și după predispozițiile organice ale omului. Iar valoarea și succesul ei atârnă de numărul și calitatea acelor idei, de conștiința scopului urmărit și de energia sentimentului cu care se urmărește realizarea acelui scop. Fără materialul suficient, combinațiile ies anemice; fără unitatea clară a scopului,

ies neorganizate; şi fără impulsul sentimentului, spiritul n'are acea „răbdare“ necesară în căutarea şi alegerea repetată a ideilor celor mai potrivite pentru scopul intenţionat.

Ce face de se adună din diferite regiuni ale minţii anumite date, detalii, fapte, imagini? Ce le face de se leagă, se organizează într'un tot armonic şi sistematic? Şi ce le face să se adune, poate chiar din inconştient? Care-i forţa de atracţie a acestor elemente, care le cheamă, le adună şi le uneşte într'un tot organic?

S'ar puteà relevà *două condiţii* mai generale de funcţiune a imaginaţiei, în virtutea cărora elementele vin de se combină şi se unesc, întocmai cum se unesc şi se combină elementele constitutive ale unui organism unitar.

I. Aceea ce atrage elementele de cunoaştere şi experienţă şi le uneşte într'un tot armonic, e mai întâiu *unitatea de sentiment, de simţire.* Emoţia care s'a asociat în experienţele noastre anterioare, în diferite grade de nuanţe, cu atâtea şi atâtea lucruri, acte, fenomene înscrise în sistemul nostru psihofiziologic şi păstrate sub formă de modificări nervoase şi în urmă sub formă de imagini, acea emoţie când se produce din nou, le cheamă, le evoacă pe toate acele stări de conştiinţă, cu cari s'a asociat; şi elementele psihice rechemate vin de se cristalizează într'un tot, în conformitate cu această emoţie. Când un poet voeşte să descrie d. e. un sentiment elementar şi general ca *frica*, trebue în momentul

acela, să aibă, sub o formă oarecare, acest sentiment; imaginaţia emoţională deşteaptă atunci, din experienţele lui, toate fenomenele cari s'au asociat cu frica, şi poetul e în stare astfel să concretizeze cauzele şi efectele fricei în întâmplări ce în adevăr pot să înfioare.

2. A doua cauză e aceea ce s'ar putea numi *principiul corelaţiei armonice a părţilor într'un tot.* Dacă se înjgheabă în minte o singură parte dintr'un tot, sentimentul totului, sugerat de acea parte, face de se adună şi restul elementelor ce alcătuesc părţile constitutive şi armonice ale acelui tot. Cuvier, numai după un dinte de animal, a cărei speţă dispăruse de mult de pe pământ, a putut să reconstituiască exact fiinţa întreagă. Shakespeare a scris „Moartea lui Iuliu Cesar" cu aşă exactitate de intuiţie istorică, încât istoricii vieţii romane, cei mai specializaţi aci, n'au găsit, în liniamente generale, nimic de modificat în ce priveşte concepţia fundamentală a epocei lui Cesar, ceea ce-i mai greu de restabilit decât detaliurile. Şi spiritul omului de ştiinţă şi al poetului au lucrat, în cazurile acestea, pe baza principiului corelaţiei armonice a părţilor unui tot. Puţinele date, puse la dispoziţia lor, au evocat altele în legătură armonică, şi s'au organizat cu toate în o unitate sistematică.

Influenţa imaginaţiei asupra voinţei şi corpului. — Imaginaţia are influenţă şi asupra direcţiei voinţei; dar acela cari, în acţiunile lor, se conduc mai mult după închipuiri, nu după cunostinţa exactă a reali-

tăți, se numesc *fantaști*. Aceștia își creiază uneori, pe baza închipuirilor, o vieață de fericire sau nefericire, fără nici o cauză obiectivă și fără nici un motiv real.

Fantazia are putere și asupra fizicului. Hipohondria și cazurile de boale imaginare se raportează la această cauză. Un exemplu tipic de influență a imaginației asupra fizicului avem în romancierul Flaubert, care, descriind efectele otrăvirii cu arsenic, simțea gustul otrăvii în gură, și în urmă, cât-va timp, a suferit de o grea indigestie din această pricină.

S'a căutat să se pună în practică, pentru folosul vieții, această putere a ideii asupra stărilor corpului, observată în atâtea întâmplări zilnice și constatată intenționat prin atâtea experimente. Dacă ideia poate să facă rău, poate să facă și bine. Fă să creadă pe un bolnav că merge spre însănătoșare, că n'are nimic, „ridică-i moralul", cum se zice mai scurt, și vei vedeà efecte netăgăduite în sensul ideii sugerate. *C'est la foi qui guérit*, ziceà Charcot, introducând astfel între aforismele științei medicale cuvintele Mântuitorului: *Credința ta te-a mântuit*. O ramură înțelegută a medicinei moderne caută să se razeme pe aceste principii, întrebuințând sistematic *sugestia*, cu sau fără hipnotism, și *persuasiunea* pentru vindecarea multor boale. Aceasta este *psicho-terapia*.

Nu numai sugestia venită din afară, dela altul, dar și aceea care lucrează din năuntru, *autosugestia*, ideia ce ne facem singuri de noi, despre puterile și stările noastre, joacă rolul de forță dinamică asupra

organizaţiei noastre psihofizice, în bine sau în rău. Ce *crezi* despre tine că eşti, aceea tinzi a deveni.

In definitiv, şi ideia sugerată de altul numai atunci îşi produce efectul, când ne-o însuşim, când o credem, când lucrează deci ca o autosugestie.

6. Apercepţia.

Apercepţia este operaţia intelectuală, prin care se ia şi se asimilează noui fenomene psihice (prezentări sau reprezentări) în organismul existent în acel moment al sufletului. Această prindere şi asimilare o face coprinsul de idei câştigat până atunci prin experienţă, şi pe care îl vom numi scurt: „organul intelectual aperceptiv“ sau numai *organul aperceptiv*.

Fenomenul apercepţiei se poate înţelege uşor prin analogia lui cu asimilaţia fisiologică. După cum fiecare parte anatomică, nervii, muşchii, oasele, extrag şi îşi asimilează din materiile nutritive aceea ce se potriveşte mai bine cu substanţa lor, tot astfel o escitaţie exterioară, o experienţă nouă, se primeşte transformându-se după spiritul în care pătrunde.

Spiritul fiecărui om extrage şi reţine din escitaţiile mediului exterior aceea ce convine naturei şi puterii sale. Oamenii cu specialităţi şi preocupaţii intelectuale diferite, puşi în faţa aceleeaşi scene naturale, aceluiaşi fenomen, vor remarcă părţi diferite, după cari apoi vor caracterizà întreaga scenă, întregul fenomen, Astfel un *naturalist*, un *agronom* şi un *artist* vor nota cu totul alte caractere din acelaş peisaj natural, adică *îl vor apercepe* fiecare după spiritul

său. Primul va vedeà plantele cu ochiul omului de ştiinţă, căutând a le clasificà, a le determinà locul ce ocupă în regnul vegetal, a constatà varietăţile şi a le explicà prin influenţa mediului, etc. Agronomul va observà natura pământului, aptitudinea lui pentru producţie, pentru creşterea şi înmulţirea unor anumite genuri de plante necesare la hrana oamenilor sau animalelor, etc. Artistul va considerà armonia formelor şi a culorilor. Acesta va căutà frumosul, pe când cel dintâiu, naturalistul, va căutà adevărul, iar agronomul utilul. Acelaş spectacol, trecând prin aceste trei spirite, va lăsà trei resultate psihice deosebite, după natura ideilor ce posedă fiecare din ei, idei pe cari escitaţia actuală le deşteaptă şi cu cari se asimilează.

Omul extrage, prin urmare, din natură, aceea ce se încadrează mai bine cu spiritul şi interesele lui; vede şi apercepe lucrurile şi oamenii după organul său intelectual. „Nu ochiul vede, ci spiritul vede prin ochiu“, şi adesea nu vede decât ideile sale proprii sau numai ceeace le corespunde. Uneori acest proces al apercepţiei dă naştere chiar la *iluzii* grosiere. Aşa *Don Quijotte*, având spiritul plin de idei relative la vieaţa cavalerească, la luptele cu uriaşii şi monştrii, adesea credeà că vede împrejurul său aceste lucruri; escitaţiile exterioare, trecând prin spiritul lui, se transformau în ideile şi imaginile de cari erà preocupat: o simplă moară de vânt erà luată drept un uriaş şi o turmă de oi drept o armată de spirite rele. El interpretà astfel escitaţiile conform organului său sufletesc.

Felul şi bogăţia coprinsului de impresii, de percepţii şi de idei ale unui om, într'un moment dat, în faţa unei împrejurări a vieţii sau naturei, atârnă, nu atât de *felul şi mulţimea escitaţiilor*, în împrejurimea căreia se află, cât *de avuţia şi natura vieţii sale interne*, de mulţimea şi întinderea ideilor şi cunoştinţelor, de sistematizarea şi ordinea lor, cu un cuvânt: de *organul aperceptiv*, câştigat prin studiu şi experienţă.

Instrucţiunea şi exerciţiul spiritului au în mare parte de scop şi de efect a procură individului un organ intelectual de apercepţie; căci ştiinţa dă formule, dă legi, prin care se explică, se interpretează fenomenele din natură, legi şi formule la cari se reduc cazurile particulare întâmpinate în experienţă. Aşa, *psihologia* pregăteşte spiritul a percepe o mulţime de întâmplări ale vieţei sufleteşti, multe simpatii şi antipatii, ca nişte exemplare ale asociaţiei stărilor de conştiinţă; *fizica* pregăteşte spiritul a vedeà în fenomenele căderii corpurilor, în acela al curgerii râurilor, al greutăţii, al plutirii, etc. cazuri particulare ale gravitaţiei universale, introduse prin instrucţiune în spirit; amândouă servesc astfel de organ aperceptiv intelectual, prin care se iau şi se asimilează nişte fenomene din natură, ce rămân sau neobservate sau cu totul altfel interpretate, *a-percepute*, de către spiritele lipsite de cunoştinţa acelor legi.

In didactică, pregătirea organului aperceptiv joacă un mare rol. Inţelegerea ideilor noui comunicate de

profesor atârnă de priceperea cu care s'au dat idelle pregătitoare menite a servi de organ apercepător.

7. Operaţiile intelectuale.

Funcţiunea cea mai generală, elementară şi primitivă a inteligenţei, funcţiunea care condiţionează pe toate celelalte, şi care servă de criteriu al inteligenţii ori unde s'ar află şi în orice grad, e simpla *găsire* şi *constatare de asemănări şi deosebiri* între lucruri, precum şi găsirea şi stabilirea *gradului* de asemănare şi deosebire, care poate varià dela identitatea perfectă până la opunere evidentă, trecând prin punctele intermediare de similitudine şi de contrast.

Pe baza acestor operaţii elementare se pot face *clase* de obiecte din ce în ce mai mari. *Clasificarea* însă presupune şi *abstracţia*. Prin aceasta spiritul isolează una sau mai multe din suma proprietăţilor ce alcătuesc lucrurile în natură, şi le consideră în parte, făcând „abstracţie“ de celelalte. Ca să aleg la un loc obiectele *albe* şi să fac o categorie din ele, trebue să nu consider decât calitatea de *culoare*, şi să las la o parte pe cea de soliditate, duritate, greutate, gust, etc. Asemenea, când voiesc să pun de o parte lucrurile rotunde, sau pe cele cari servesc la un scop anumit. Intr'un caz, consider numai forma, în celalt numai scopul, făcând abstracţie de celelalte calităţi ale lucrurilor. Ca să formez, astfel, clasa *meselor*, nu voiu căutà să văz dacă obiectele sunt de lemn, de fer, or de marmură, sau dacă au atâtea picioare etc.; ci voiu privì numai însuşirile necesare

la realizarea scopului determinat pentru care se face o *masă;* şi obiectele, cari le vor posedă vor intră în această clasă.

Procesul de asimilare şi de întregare pe de o parte precum şi acela de diferenţiare, de discernământ, e o lucrare mintală şi cerebrală, care *cere timp;* ceeace însemnează că e aci o muncă, o greutate de învins. Asta se dovedeşte experimental. Dacă se pune înaintea cuiva un număr oarecare de litere sau culori (dela 1-6) şi se cere să se determine, după un scurt timp de intuiţie, felul acelor litere sau culori, cu cât numărul obiectelor, culorilor creşte (dela 1-6), creşte şi timpul ce pune mintea spre a le deosebi între ele, şi anume dela 3/10 până la 8/10 din secundă. S'a căutat să se stabilească, prin observaţii făcute asupra mai multor persoane, cum variază proprietatea de a găsi deosebiri şi asemănări după vârstă şi sex. S'a găsit că în vârsta dela 6-17 ani creşte repede puterea de a găsi deosebiri şi că băeţii sunt superiori în ce priveşte constatarea de deosebiri şi asemănări, afară de stabilirea nuanţelor delicate ale culorilor, în cari fetele sunt superioare.

La exercitarea funcţiunilor fundamentale de găsire de asemănări şi deosebiri, de abstracţie, generalizare, clasificare, servă intuiţia lucrurilor şi metoda activă care pune pe elevi a observă, a descrie obiectele, fiinţele, a le compară şi a stabili grupe şi categorii.

Când se păstrează însuşirile comune la mai multe lucruri sau fenomene şi se consideră în parte, izolat, se formează o *idee comună, generală, „noţiune"* sau *„concept"*.

Semnul exterior al coprinsului de idei ce formează noţiunea, este numai *cuvântul*, pronunţat sau scris. Se asociază astfel de un complex de reprezentări sau de o noţiune, o percepţie auditivă sau visuală, adică nişte sunete, *cuvintele*, sau nişte semne, *literile*. Cu cât cugetarea creşte, cu atât şi limba se desvoltă, căci mulţimea noţiunilor cere îmulţirea semnelor exterioare sau a vorbelor cari să le reprezinte. De aci grija elementară a învăţământului ca fiecărui cuvânt să-i corespunză exact şi precis în minte o idee hotărâtă. Cuvintele să nu fie întrebuinţate în mod arbitrar şi fără înţeles lămurit

Judecata şi raţionamentul sunt operaţii intelectuale mai complicate, întemeiate însă tot pe găsirea de asemănări şi diferenţe, pe puterea identificării şi descernerii. In ele cugetarea se manifestă în grad mai înalt.

In afirmarea unui raport între două idei, se face o *judecată*. Es. „*zăpada e albă*“ şi „*cerneala nu e albă*“ Noţiunea sau ideea generală de *zăpadă* se arată că se poate uni, iar că cea de *cerneală* nu, cu noţiunea sau ideia generală de *alb*. Exprimarea acestui raport de convenenţă ori de neconvenenţă prin vorbire, constitue *propoziţia*, în care numele unei noţiuni e subiect, al celeilalte predicat. Dar judecata poate există şi fără expresie verbală, ca la surdo-muţi.

Când raportul dintre noţiuni nu se vede imediat, şi avem nevoe de a recurge la mijlocirea altor noţiuni intermediare spre a-l găsi, facem o operaţie intelectuală mai complexă, un *raţionament*. Voim să

vedem s. e. dacă A este sau nu D. Raportul de convenenţă sau neconvenenţă nu se vede îndată : recurgem atunci la mijlocul mediat. Găsim A = B, apoi C = D şi în fine B = C; deci A = D, după acelaş principiu care în matematici ne dă axioma : „două cantităţi egale cu o a treia sunt egale între ele".

Când relaţia dintre noţiunile estreme şi cele intermediare este clară, evidentă, facem un raţionament propriu zis : şi starea sufletească, ce se produce în noi, e siguranţa, *certitudinea*. Uneori însă relaţia nu e evidentă în tot lanţul şi şovăe, măcar într'un loc; atunci avem *probabilitatea*, care poate să fie de mai multe grade : credinţă, bănuială sau conjectură, îndoială, nesiguranţă, etc.

Funcţiunea raţiunii, prin care se caută noţiuni intermediare, se numeşte *sagacitate*.

Se va vedea mai departe cum metoda activă de învăţământ tinde a exercita judecata şi raţionamentul în funcţiunile lor speciale, la fiecare obiect de studiu.

Influenţa sentimentului şi profesiunii asupra inteligenţei.—Deşi noţiunile pot avea între ele o relaţie naturală de similaritate sau diferenţă, astfel încât spiritul dacă ar fi liber, neinfluenţat de nimic, ar găsi un raport sigur şi clar, şi ar trage concluzii neîndoioase despre convenenţa ori neconvenenţa lor, totuşi această relaţie nu se vede şi nu se stabileşte, ba chiar se ocoleşte de spirit, când un sentiment puternic se opune.

Dacă s'a asociat cu ideea *a* un sentiment de ură

or dispreţ, şi cu ideea *b* un sentiment de stimă şi de iubire, oricâtă asemănare ar există în realitate între *a* şi *b*, inteligenţa noastră refuză a o constată şi a o stabili, din cauza antagonismului celor două sentimente opuse, cari fac să se respingă şi noţiunile corespunzătoare lor.

Muma asociază de ideia *fiului* său cele mai frumoase şi măgulitoare sentimente; şi, ca orice suflet normal, de ideea *şarlatanului* şi *vicleanului* un sentiment de reprobare, de dispreţ, de indignare. De aceea chiar în faţa faptelor palpabile, în contra probelor evidente, ea refuză a trage, bunioară, concluzia: „fiul meu e un şarlatan", pentrucă sentimentele ce însoţesc aceste două noţiuni: „fiul meu" şi „şarlatan", se ciocnesc, se resping, şi în respingerea lor reciprocă, trag după ele şi noţiunile respective.

Mai de grabă recurge omul atunci la subterfugii intelectuale înşelătoare, adesea mai mult pentru el decât pentru alţii. Spiritul se apără atunci de neîndeplinirea justă a sarcinei sale logice prin sofisme, pe cari le dă drept concluzii sigure. Aşă, mama, în exemplul de mai sus, ori nu va vedeà, nu va voi să vază şi să crează faptele şi probele ce dovedesc culpabilitatea fiului său. Or, dacă le va recunoaşte, va respinge concluzia naturală ca exagerată, ca falşă şi sălbatică.

Astfel, sentimentele or împiedică spiritul *de a vedea* aceeace nu servă la întărirea lor, or îl silesc să *prefacă* toate elementele nefavorabile, travestindu-le în aparenţă amăgitoare a unor elemente favorabile.

Adevărata sănătate mintală şi energie intelectuală

constă în a găsi asemănări şi deosebiri între noţiuni şi a stabili raporturile naturale dintre ele, fără a ţine în seamă solicitările înşelătoare ale sentimentelor: şi adevăratul echilibru sufletesc îl găsim acolo, unde sentimentul urmează raţionamentului, estinzându-se, fără multă întârziere, dela o noţiune dată la alta, care se aseamănă cu prima. In astfel de suflete bine organizate, dacă noţiunea *a* este însoţită de sentimentul *s*, şi se află că noţiunea *b* este egală cu *a*, atunci *s* trece asupra lui *b*.

Interesant, din punct de vedere psihologic, ar fi a se studiă variaţia modului de a raţionă la diferite inteligenţe după *deprinderea* câştigată în urma unei *profesiuni*. Modul de a căută premise sau baze de judecăţi şi raţionamente şi de a operă cu ele se deosebeşte vădit dela un profesionist ce s'a ocupat cu matematicile, la altul ce s'a ocupat cu filozofia sau istoria, or dreptul, etc. Un spirit ce raţionează în mod *matematic*, după deprinderea căpătată din pricina acestei ştiinţi, caută datele fixe, precise, neschimbătoare şi nefluctuante, spre a stabili raporturi şi a deduce adevăruri. De aceea se întâmplă adesea că spiritele matematice, pe cât sunt de sigure în stabilirea de raporturi fixe între cantităţile invariabile, pe atât sunt dispuse a se înşelă, când operează cu noţiuni estrase din observaţia lucrurilor şi fiinţelor concrete, pentru că aceste noţiuni pot varia cu numărul observaţiilor, cu înmulţirea experienţelor, sunt schimbătoare — mai ales când se ra-

poartă la lumea fenomenelor morale, sociale şi economice.

Mintea *istoricului* se deprinde a căutà origina lucrurilor şi desvoltarea lor şi nu se mărgineşte a privi un fenomen numai în felul lui de a fi în momentul actual, ci îl urmăreşte în trecut, în fazele ce a străbătut, până să ajungă la forma actuală. Iar mintea obişnuită cu problemele *filozofice*, caută să pue evenimentele, fenomenele, acţiunile în raport cu chestiile mari de origină şi de scop al vieţii sau al lumii, spre a le înţelege şi a le dà o raţiune de a fi.

Aceste efecte asupra spiritului din partea felului de studii şi de îndeletniciri speciale este bine să se cunoască, fie spre a caracteriza influenţa educativă a diferitelor ştiinţe, fie spre a preveni unele diformaţiuni mintale.

8. Formele cugetării. Cauzalitatea şi finalitatea.

Ca să exercităm funcţiunile inteligenţei, e necesar să cunoaştem formele sub cari se manifestă in mod firesc, trebuinţa de a şti şi de a înţelege.

Intrebarea cea mai obicinuită, ce-şi pune inteligenţa şi la care se sileşte să caute răspuns, ca să-şi îndeplinească funcţiunea sa de a *înţelege* este: *pentruce?*

Înţelesul întrebării însă nu e totdeauna acelaş. Uneori întrebăm *pentruce?* ca să aflăm *scopul* unui lucru, unei acţiuni, unui fenomen sau funcţiuni. *Pentruce* îşi face omul locuinţă? *Ca să* aibă unde se adăpostì.

Pentruce s'a oprit trenul în cutare staţie? *Ca să* ia locomotiva apă.

Pentruce se contractează inima? *Ca să* împingă sîngele la plămâni.

Pentruce vine sîngele la plămâni? *Ca să* se oxigeneze. Ş. a.

Alte ori întrebăm, *pentruce?* cu intenţia de a ni se spune *cauza*; şi, în cazul acesta, forma întrebării mai potrivită cu înţelesul ei, mai este şi *cum? Pentruce* se oxigenează sîngele în plămâni? poate să însemneze şi: în ce *scop?* aşteptându-se ca răspuns, bunioară: ca să devină iarăşi propriu pentru nutrirea corpului mai departe; dar poate să însemneze şi: *cum se îndeplineşte* oxigenarea sîngelui în plămâni? cerându-se adică atunci *cauza* firească schimbării sângelui din vânos în arterial, fenomenele ce se petrec în plămâni pentru a ajunge la acel rezultat. Acelaş înţeles îl au întrebările: *pentruce* vara e mai cald şi zilele mai mari decât iarna? *Pentruce* ne plac locurile unde ne-am petrecut copilăria? *Pentruce* ne iubim patria? *Pentruce* plutesc vapoarele pe mare? Aceste întrebări cer *cauza* fenomenului. Şi, când se cere o explicaţie cauzală, formularea întrebării se dă mai bine prin *cum: Cum* se asociază stările conştiinţă? *Cum* fulgeră? *Cum* se reproduc ideile? ş. a.

Când întrebăm de scopul lucrurilor sau al fenomenelor, preocuparea spiritului se numeşte *teleologică* şi se naşte din trebuinţa înăscută a *finalităţii*, una din formele cugetării. Sub prisma teleologică a privit poate omul lumea mai de mult decât sub aceea

a cauzalităţii. Mai înainte de a se întrebă *cum* fulgeră? *cum* tună? s'a întrebat *pentru ce?* Şi a dat un răspuns, luat din cunoaşterea de sine, atribuind puterilor, cari tunau şi fulgerau, o intenţie, un scop. Astfel s'a născut *antropomorfismul.*

Şi lumii întregi, cu toate lucrurile şi întâmplările din ea, omul i-a atribuit un scop. Soarele şi luna şi toate stelele sunt pe cer *ca să* lumineze pământul pentru interesele omului. Plantele, animalele, sunt pe pământ *ca să* servească omului la diferitele trebuinţe ale vieţii şi ale întreţinerii lui.

Natural, nici trebuinţa pur *cauzală* n'a lipsit din manifestările cele mai dintâiu ale inteligenţei. Când omul atribuiă tunetul şi fulgerul unor puteri supranaturale, el credeă că a găsit o explicaţie *cauzală* fenomenului ce-l uimea.

Preocuparea *telcologică* este cea practică dictată de voinţă şi de sentiment, susţinută de trebuinţele multiple ale vieţii, dela cele fizice până la cele morale şi ideale. Ea ne face să ne punem întrebări despre scopul vieţii, despre scopul lumii, etc.

Preocuparea *cauzală* este cea *teoretică*, pur intelectuală şi se referă numai la obiectivitatea naturei lucrurilor.

In definitiv, şi o preocupare şi alta stă în faţa aceleiaşi ordine obiective de fenomene independente de voinţa noastră. Numai punctul de vedere se schimbă de la una la cealaltă. In considerarea cauzală se priveşte lanţul fenomenelor naturale, aşă cum ne sunt date în legăturile lor statornice, neschimbătoare: $a + b + c + d$... Fenomenul *a*, care precede

în mod permanent pe *b*, se zice că este cauza lui *b*; iar b, care urmează tot aşà în mod statornic după *a*, se numeşte *efect*. La rândul său *b*, pentru aceleaşi cuvinte, este cauza lui *c*, iar *c* efectul lui *b*; şi aşà mai departe.

Aceeaşi înlănţuire de *cauze* şi *efecte* se preface, din punctul de vedere practic sau teleologic, în lanţ de *mijloace* şi *scopuri*. Ca să produci pe *b* dacă ai nevoie de el, recurgi la *a*, cauza lui. Atunci *b* din efect, s'a transformat în *scop*; iar *a*, din cauză, în *mijloc* (Bacon).

Rolul inteligenţei se îndeplineşte atunci, când isbuteşte să găsească unui fenomen din natură (b) adevărata lui cauză, adică alt fenomen din natură (a), cu care stă în legătură indisolubilă, aşà că dându-se unul (a), urmează inevitabil celalt (b), în aceleaşi împrejurări. Când se dă *a* şi nu urmează *b*, atunci inteligenţa caută *cauza* neurmării în prezenţa perturbătoare a altor fenomene interpuse între *a* şi *b* Aşà că principiul cauzalităţii rămâne neclintit. Tot ce se întâmplă, trebue să aibă o cauză, fiecă o cunoaştem or nu. Când o cunoaştem zicem că putem să *explicăm* fenomenul, că i-am găsit *legea* şi că îl *înţelegem*.

Şi tot atunci putem să utilizăm natura pentru folosul nostru, prefăcând cauza în mijloc şi efectul în scop sau „supunându-ne legilor naturei". *Naturam non vincimus, nisi parendo.* (Bacon). Căci atâta putem cât ştim; sau, după formula lui Aug. Comte : *Savoir, c'est pouvoir.*

III.

SCOPUL INVĂŢĂMANTULUI

Dintre chestiile enumerate, ce alcătuesc coprinsul didacticei, prima problemă este privitoare la *scopul învăţământului*. Dela înţelegerea ei atârnă soluţia de dat în multe chestii, ca cele de program şi de metodă.

Ca procedare logică în căutarea răspunsului la întrebarea: *care este scopul învăţământului*, ni se deschid înainte două căi:

1) *Calea inductivă*, observând scopurile urmărite de fapt în activitatea practică a şcolilor, şi extrăgând prin abstracţie ceeace este comun în toate tendinţele lor; şi

2) *Calea deductivă*, plecând dela noţiunea învăţământului, ca atare, şi deducând din el ţinta raţională.

O greutate a procedării inductive, în cazul de faţă, e că, dacă nu vrem să ne restrângem, în mod arbitrar, la anumite şcoli, din o anumită epocă, din o

anumită țară, ar trebui, spre a fi complecți și obiectivi, să se analizeze învățământul din toate epocile culturale și din toate țările. Asta ne-ar duce la expunerea istoriei tuturor instituțiilor de educație cu teoriile lor corespunzătoare, deci la o lucrare de istoria pedagogiei, făcută din acest punct de vedere. Lucrarea există de sine stătătoare și se pot căuta în ea concluziile privitoare la chestia de față [1]).

Dacă am voi să ne mărginim la organizația și activitatea învățământului nostru și am căuta să inducem scopul lui din funcționarea școlilor și din rezultatele lor, la ce concluzii am ajunge?

Luând rezultatul drept scop, s'ar părea că scopul școlii secundare de cultură generală ar fi mai întâiu de toate, să depărteze, chiar să desguste pe elevi de clasicismul antic. Mai nu este absolvent de liceu (afară doar de *ravac, rarissimae aves*, ce sunt produsele mai mult ale propriei-lor sârguințî) cari să nu se gândească cu aversiune la autorii greci și latini ce l'au chinuit așa de crud în liceu. Demostene se zice, și trebue să credem, că a fost un mare orator. Dar din frânturile de discursuri traduse bucherește și scarbăd interpretate, nu se prea vede această însușire. Și tot așa de poezia lui Virgil, a lui Orațiu, a lui Ovidiu. Să fie oare scopul învățământului secundar a face clasicismul antic respingător? Dacă da, e atins.

Inducând însă, tot după rezultate, se pare că scopul acestui învățământ nu este nici de a familiariză

[1]) I. Găvănescul, *Istoria Pedagogiei*, 3 volume.

mai sistematic generaţiile tinere cu vieaţa modernă şi cu spiritul social al ţărei lor. Desigur se învaţă destule limbi moderne, dar, — spre a ne mărgini la rezultatele celei mai folositoare dintre ele, — dacă absolventul ajunge a ceti şi înţelege franţuzeşte, rar poate să se exprime verbal în această limbă vie, de necesitate curentă, şi de ordinar nu i s'a deschis spiritul pentru înţelegerea marilor scriitori ai literaturei franceze, aşa încât să simtă pentru ei dorul de a-i ceti mai departe după ce a ieşit din şcoală. Iar în ce priveşte vieaţa morală şi socială a ţării, afară de orientarea sumară în clasa IV (şi a VIII-a pentru cei cari absolv liceul) în tot cursul istoriei universale, din primele clase mai ales, nu se pomeneşte nimic de existenţa şi soarta Românilor [1]).

Orientare în sfera drepturilor şi datoriilor cetăţeneşti? Multă vreme nimic; acum ceva mai puţin decât minimum strict necesar. In schimb nici atât, când e vorba a da conştiinţelor sprijinul principiilor raţionale spre a le ţine în calea dreaptă a vieţii normale şi a le întări în contra sugestiilor tot mai stăruitoare ale spiritului de dezordine şi de anarhie morală ce s'abate peste lume.

Etica, menită a da omului motivele raţionale ale vieţii de bine, de datorie, de iubire de oameni şi de dreptate, de desinteresare şi de jertfă pentru ţară

[1]) O primă reacţiune în contra acestei procedări, datorită obiceiului de-a introduce în învăţământ programe luate din alte ţări şi cărţi traduse sau prelucrate după cărţi străine, am încercat a face, în mod practic, publicând cărţile mele de *Istoria universală*, pentru clasele I, II, III-a secundară, şi accentuând principiul *românocentric* în predarea istoriei.

ştiinţa care lămureşte idealurile şi dă justificarea întemeiată a virtuţilor a fost considerată ca superfluă într'un timp când bazele metafizice ale moralei religioase se clatină şi inutilă într'o ţară, în care valul tot mai urcat al democraţiei presupune desvoltat în fie-care om, în fie-care cetăţean sentimentul respunderii.

Aşa că absolventul liceal nepregătit pentru vieaţa publică şi politică a ţării în care are să trăiască, nepregătit a participa în mod real la vieaţa intelectuală şi estetică a timpului modern, s'a ales din şcoală şi cu dispreţul culturei antice.

Fără a merge mai departe, ne întrebăm: pot fi considerate ca idealuri astfel de rezultate? Desigur că nu. Ele sunt rezultatele *neîntenţionate* ale unui învăţământ care nu ştie principial ce vreă să realizeze, unde vreă să ajungă, mergând pe dibuite, la voia întâmplării, fără plan de lucru bine concertat între toţi colaboratorii, fără ţintă bine stabilită şi cunoscută de aceştia.

Zădărnicia procedării inductive, evidentă în cazul de faţă, ne face să recurgem la procedarea raţională, deductivă în determinarea scopului ce trebue să urmărească învăţământul.

Pentru ce caută omul să înveţe, să cunoască, să ştie? Iată prima întrebare. Aceasta ne duce în mod firesc, la a doua: care e rostul facultăţii de a cunoaşte? Pentru-ce a apărut inteligenţa în organizaţia sufletului? Care e folosul ei, din punct de vedere biologic?

Chiar dacă n'am admite concepţia voluntaristă a sufletului, care reduce toate puterile şi manifestările sufleteşti la voinţă, cum nu admitem nici pe cea intelectualistă care le reduce pe toate la idei — eroare curentă în pedagogie graţie lui *Herbart*; — chiar rămânând la concepţia psihologică a existenţei celor trei funcţiuni sufleteşti independente şi ireductibile, tot trebue să recunoaştem o mare parte de adevăr în afirmaţia că intelectul este un organ şi un instrument al voinţei. Numai, pentru ca exprimarea adevărului să fie mai justă, se cere să părăsim terminologia schopenhaueriană. Mai exact se poate formula ştiinţificeşte ideia zicând că intelectul este un organ şi un instrument ai trebuinţei de a fi, de a trăi, sau *al instinctului de conservare*.

Incontestabil, toate funcţiunile vieţii, toate tendinţele şi manifestările sufleteşti, deci şi inteligenţa, când au apărut pentru întâia oară, în faza lor elementară, au apărut în scopul conservării vieţii. După cum s'a observat mai sus, în datele preliminare de psihologie, fiinţele cari întâmplător vor fi apărut fără proprietatea biologică de a distinge lucrurile şi fenomenele, de a stabili asemănări şi deosebiri între ele, de a cunoaşte că lucrurile deosebite sânt deosebite şi de a recunoaşte că acelaş lucru este acelaş lucru, acele fiinţe desigur au trebuit să dispară, natura le-a aruncat ca imperfecte; selecţia naturală a păstrat numai pe acele ce au putut să se adapteze intelectul la natura înconjurătoare.

Şi, prin urmare, putem să numim intelectul un organ al *vieţii*, un mijloc de adaptare la condiţiile

de viaţă. Nu e un organ *al voinţei;* voinţa însăşi e un organ, anume un organ al vieţii, tot aşa precum este şi emoţionalitatea. Aceste două sînt *deopotrivă primitive*, căci nu putem crede că, fără una din ele, ar fi putut există viaţa.

Rolul biologic, prin urmare, al intelectului, rostul lui primitiv, iniţial, care şi azi se găseşte în funcţiune exclusiv la animalele inferioare, şi a trebuit să fie la începutul vieţii sufleteşti pe pământ, rostul sau funcţiunea exclusivă la toate fiinţile, *este de a cunoaşte spre a se adaptă la mediu, spre a se conserva*, spre a se feri de fenomenele şi lucrurile vătămătoare, spre a-şi însuşi lucrurile bine-făcătoare. Funcţiunea intelectului cea primitivă a fost deci o funcţiune *interesată*, a fost *practică*. Omul sau fiinţa însufleţită a căutat a c u n o a ş t e pentru a stăpâni natura; era deci în mod firesc, nu prin reflexie filozofică, cu totul de principiile şcoalei filozofice pozitiviste, care au fost formulate mai întîiu de *Bacon*, şi în urmă de *Aug. Comte: a şti pentru a puteà.*

Cu cît, însă, această putere asupra naturii a crescut prin grămădirea cunoştintelor asupra naturii lucrurilor, asupra raportului dintre fenomene, asupra calităţilor bune şi rele; cu cât adaptarea s-a întins şi s-a desăvârşit, cu atât organul intelectual, crescând şi el, şi teama de necunoscut, la început aşa de generală, împuţinându-se, s'a lăsat tot mai mult răgaz fiinţelor însufleţite de a cercetà şi fenomenele şi lucrurile ce nu erau în directă legătură cu inte-

rescle imediate ale vieţii: s'a lăsat timp, prin urmare, *contemplaţici teoretice.*

Organul intelectual crescând—prin exerciţiul funcţiunii lui de a servi viaţa — s'a născut într'însul — adică mai exact în *om* — trebuinţa acestui exerciţiu, acestei funcţiuni ca atare, şi deci şi plăcerea corespunzătoare, chiar atunci când exerciţiul nu era cerut de un interes practic. Căci, biologiceşte, toate organele, odată formate şi desvoltate, tind a funcţionă şi cer a fi puse în exerciţiu, desvoltând în suflet o penă, o nemulţumire, un neastâmpăr, când sânt mai mult timp lăsate fără exerciţiu; şi cer a fi exercitate pentru plăcerea de a lucrà, de a funcţionă pentru simpla plăcere de a fi în exerciţiu de mişcare şi activitate.

Aplicând aceste noţiuni elementare de biologie la problema ce ne interesează, urmează că intelectul a căpătat treptat, încă o altă funcţiune, pe lângă funcţiunea cea primitivă, practică: anume funcţiunea *teoretică* de a cunoaşte, de a înţelege, nu în scopul imediat al conservării fiinţei, ci pentru trebuinţa de a cunoaşte şi de a înţelege ca atare, pentru trebuinţa de a-şi explica rostul lucrurilor din lume. S'a născut astfel *din instinctul conservării şi alături cu dânsul instinctul cauzalităţii*, trebuinţa explicării lumei. Această trebuinţă s'a satisfăcut prin funcţiunea teoriei.

Inteligenţa dar, adună cunoştinţe sau pentru trebuinţele conservării vieţii, sau pentru trebuinţele curat intelectuale, de a înţelege rostul lucrurilor în raporturile lor obiective.

Acestea fiind cele două tendinţe şi funcţiuni naturale ale intelectului, e uşor de văzut urmările ce se pot şi trebue să se tragă cu privire la problema scopului învăţământului.

Criteriul cunoştinţelor demne de a fi comunicate. — Criteriul ori-cărei cunoştinţe demne de a fi cunoscută este, după cele de mai sus: ori de a folosi vieţii, ori de a lumina o problemă generală despre lume sau despre viaţă.

Dacă nu se raportează la nici una din aceste trebuinţe, nici la trebuinţile teoretice, nici la cele practice, cunoştinţele nu au nici un rost, cel puţin atîta timp cît nu se poate încă vedea raportul dintre ele şi dintre practică sau teorie. Zic *atâta timp*, pentru-că se pot întâmpla cazuri, când acest raport nu se vede de odată. Exemple de acest fel avem în istoria ştiinţilor şi a cugetării omeneşti. Socrate nu putea să vadă raportul dintre cunoştinţile relative la mitologie sau la fizică şi vr-un interes intelectual sau practic. Mai târziu Bacon combătea preocupaţiile relative la magnetism, nu vedea cum ar putea fi interesante. În timpul nostru, multă vreme au fost considerate ca ocupaţii oţioase chestiunile relative la sugestie, la ipnotism. A ajuns însă momentul pentru toate aceste cunoştinţi, când să li se vadă importanţa fie practică, fie teoretică; şi atunci n'a mai rămas nici o îndoială despre valoarea lor.

Căutaţi din ce fel de cunoştinţe se alcătuesc ştiinţele, şi din ce punct de vedere se justifică strînge-

rea adevărurilor lor constructive, şi veţi vedea că ori-ce ştiinţă bine constituită, raţional stabilită coprinde:

1) Ori adevăruri de utilitate practică, menite a ne da o putere asupra naturii. menite a satisface nişte trebuinţe ale vieţii, a contribui la desvoltarea tecnicei. Astfel de adevăruri sunt bunioară cele din *fisică* relative la pîrghii, balanţe, isvoare şi fîntîn, artesiane, moara cu apă, moara de vînt, aerostatei sifon, ghiaţă artificială, maşini cu vapori, telescop, telegraf, telefon, sonerie electrică, etc., şi cele din *himie* relative la apa de băut, filtru, ape gazoase (acid carbonic), chibrituri (fosfor), sarea de bucătărie, iarbă de puşcă, sticla, gazul de lămpi, gazul de iluminat, vinul, parfumul, cerneala, săpunul, lumînările antiseptice, etc.;

2) Ori adevăruri cari au de scop de a lumina inteligenţa asupra raporturilor fenomenelor naturale în genere, şi au deci scopul de a înlesni cheea înţelegerii rostului acestei lumi. Acest scop îl au toate *teoriile* şi *hipotezele*, fie din fizică, cum sînt cele relative la proprietăţile generale ale materiei: întinderea, impenetrabilitatea, divizibilitatea; cele relative la coeficienţii forţelor, la principiul lui Arhimede, la gravitate, căldură, lumină, sunet, electricitate, magnetism; sau din himie cele relative la atomi, molecule, legea proporţiilor definite şi multiple, legea volumelor, valenţele, etc. In prima linie aceste adevăruri au de scop a ne da cheia înţelesului acestei lumi, alcătuirea ei obiectivă.

Fiziologii, biologii ce se ocupă cu studiul fiinţelor

mici, cu studiul vieţii şi obiceiurilor la furnici, albine, fac aceasta fie din interes practic, fie din interes teoretic, spre a înţelege în formele ei elementare, alcătuirea şi funcţiunea vieţii şi a aplica aceste cunoştinţe la înţelegerea vieţii mai complexe, a vieţii omeneşti.

Ni s-ar părea însă foarte bizar un om de ştiinţă, care s-ar apuca să facă o statistică a greşelilor de tipar din toate jurnalele, să înnumere toate pietrele aşternute pe o stradă, sau numărul ferestrelor sparte din un oraş. N'am vedea relaţia ce există între aceste cunoştinţe şi înţelegerea lumei, sau, ce am folosi noi în vieaţă din posedarea lor.

Un istoric, care şi-ar perde timpul să culeagă toate neînsemnatele întâmplări ale zilei, şi le-ar scrie în volume mari, ni s-ar părea un om ce nu înţelege nici valoarea vieţii, nici a ştiinţei. Cunoaşterea exactă a numărului şi numelui tuturor domnilor cari s'au succedat, într'un timp foarte scurt la domnia ţării, şi a datei când s-au suit pe tron atâţia ne-însemnaţi ambiţioşi, şi când au fost detronaţi, nu luminează în nimic chestia evoluţiei acestei ţări şi nu ne ajută în nimic la înţelegerea şi orientarea în timpul de faţă.

Principiul didactic în alegerea şi comunicarea cunoştinţilor, este acesta: *Cunoştinţele cari nu ajută mintea nici din punct de vedere teoretic, nici din punct de vedere practic, nu merită să fie învăţate.*

Să se aplice acest criteriu la multe din obiectele de studiu ce se predau în şcoli.

Ce folos pentru viaţă sau pentru înţelegerea lumii

este a se spune școlarilor înălțimea tuturor munților de pe suprafața globului, lungimea și lărgimea râurilor, populația cetăților și orașelor depărtate peste nouă mări și nouă țări de mediul în care trăesc copiii?

Intru cât un om care n'ar cunoaște, din științele naturale, numele tuturor amoniților și belemniților și altor fosile: *plychodus*, *triceratops*, *ramphoryçus*, *microlestes*, etc., ar fi mai puțin luminat asupra desvoltării vieții pe pământ; sau unul care n'ar cunoaște pe de rost numirile însirate în botanică, la clasificație: euphorbiaceele, chenopodeele, serofulariceele, berangineele; apoi ovulul angiospermelor, *othotrop*, etc. Și ce ar scădea din cultura generală asupra mineralogiei, dacă nu s'ar cunoaște numai decât, la titlul *despre sulfure*, atâția termeni: realgar, stibiu, blenda, marcosita, chalcopirită, mispikel, etc.? Sau din *osizi* și *carbonați*: pirolusita, cositerita, zircon, corindon, dolomie, sideroză, azurită, etc.?

Încărcarea și „stupor paedagogicus". — Care e urmarea când nu se respectă aceste principii generale deduse din scopul intelectului și din scopul învățământului? Este că se încarcă spiritul cu atâtea cunoștințe inutile, care nu dau forța minții, pentru că n'o pun în activitate, nici spre a înțelege lumea, nici spre a o utiliza; cunoștințe date numai spre a fi date, înscrise și înregistrate, fără a fi puse în condiție de a se asimila și încorpora cu ființa sufletească, cunoștințe grămădite în mod anorganic, aruncate, în spirit, așa cum s'ar arunca în stomachul unui om, ca hrană, petricele ce nu se pot mistui, nu trec în sânge.

nu se transformă în creer, în muşchi, nu se asimilează. După cum acestea turbură viaţa organismului, strică funcţiunile lui, tot astfel şi cunoştinţile neasimilate, neîncorporate în substanţa intelectuală, şi cari nu funcţionează nici ca utilităţi pentru viaţa de toate zilele, nici ca mijloace pentru înţelegerea lumei, mai mult strică mintea, şi au ca rezultat producerea unor capete poate erudite, dar proaste. Şi în adevăr, aceste două noţiuni nu se exclud : erudiţie şi prostie. Nu orice om erudit, care ştie multe şi de toate, e şi om inteligent; după cum iar se poate întâmpla să fie inteligent şi să cunoască puţine lucruri. Şcoala, aşa cum funcţionează câteodată, justifică cuvântul de spirit al lui *Huxley: stultitia fit, non nascitur.*

Numai dacă s'ar elimina tot ce nu hrăneşte mintea, se poate evita acest rău; căci cunoştinţele neutilizabile au de rezultat, pe de o parte, că nu orientează pe om în aceia ce-i trebue lui pentru vieaţă şi pentru teorie, îl înstreinează de aceste domenii ; şi, pe de altă parte, îi lasă în neactivitate facultăţile mintale. Când iese din şcoală absolventul, productul firesc al acestei instituţii, dacă s'a mărginit numai la beneficiile şcoalei, apare puţin orientat în viaţă, şi fiindcă a avut şi puţine ocazii ca să-şi desvolte forţele intelectuale apare şi nedesvoltat, naiv.

Dacă totuşi, din fericire, scapă mulţi de calamitatea uciderei intelectuale, aceasta se datoreşte la două cauze, amândouă pornite din instinctul de conservare intelectuală. Nu voiu să fac apologia lenei şcolarilor, dar lenea e un instinct de conservare în împrejurările expuse. Cei ce au învăţat prin şcoli atât

şi aşa cum s'a cerut, au scăpat, ca prin minune şi fără să ştie, de un mare pericol. Rar se întâmplă şi e un miracul ca cel dintâiu în şcoală să rămână şi mai târziu în societate între cei dintâi.

Altă cauză de salvare e că mintea, având nevoe să funcţioneze şi să se hrănească, a muncit şi a căutat să se lumineze, alături şi cam de contrabandă, prin lecturi deosebite de ale şcolii şi câte odată interzise în şcoală.

Aceste două mijloace nu înlătură însă dezastrul, formulat încă mai de mult în consideraţiile critice asupra învăţământului modern: *stupor paedagogicus* — tâmpire şcolară.

Vom reveni asupra acestor consideraţii, când vom studia chestiunea programelor. Deocamdată ne mărginim a fixa criteriul general, după care se recunoaşte valoarea unei cuńoştinţe demne de a fi cunoscută şi comunicată. Acest criteriu, extras din însăşi funcţiunea normală a inteligenţei, care indică şi scopul învăţământului, spune: *să se comunice cunoştinţe, fie pentru stăpânirea şi utilizarea naturei, fie pentru înţelegerea teoretică generală a universului şi pentru deslegarea problemelor mari relative la vieaţă, suflet, materie, lume.*

Prin aceste cunoştinţe trebue să se mai realizeze, însă, în învăţământ, un alt scop: trebue să se tindă la *desvoltarea inteligenţei, la formarea spiritului.*

Aici nu mai e vorba de alegerea cunoştinţelor, ci de *metoda comunicărilor.* Ele trebuesc comunicate astfel încât să se realizeze şi scopul ultim al creşterii mintale.

IV.

Principii şi regule generale pentru comunicarea cunoştinţelor. — Metoda.

Este evident că nu e destul să ştii ceva, ca să-l şi poţi comunica şi altora bine şi cu folos. A instrui este o artă, care, ca ori-ce artă, se învaţă, se câştigă prin muncă sârguitoare. In dobândirea ei, pe unii îi ajută experienţa tuturor, acumulată în ştiinţă, pe alţii, propriile lor încercări şi debuiri, mai plăcute poate dar mai nesigure; pe alţii, în fine, amândouă aceste isvoare, combinate. Calea din urmă e cea mai raţională, e mai complectă.

Ştiinţa singură, fără confirmarea experienţei proprii, e lipsită de vieaţă, degenerează în pedantism sec şi arid. Experienţa proprie, necălăuzită de principiile ştiinţei, cheltuieşti prea multă energie în încercări superflue, şi rezultatele ei finale se împietresc în formalism rutinar.

1. Necesitatea şi utilitatea regulelor didactice. Modul de a le stabili.

Cari sunt condiţiile generale de îndeplinit în comunicarea cunoştinţelor pentru a se realiza *desvoltarea intelectuală* a elevilor? Aceasta însemnează a stabili cîteva regule mai generale, principiile cele mai esenţiale de metodologie sau didactică. Nu va fi deci vorba de metodica specială a fiecărei ştiinţe, ci de regulele generale de îndeplinit în predarea tuturor.

Aceste regule se pot stabili în didactică după aceiaşi procedare, după care se găsesc regulele oricărei activităţi practice, şi anume: în mod inductiv şi deductiv.

Inductiv. Să observăm pe aceia cari procedează bine, cari lucrează cu efect, isbutesc prin practica lor, să realizeze rezultatul în vederea căruia lucrează; şi, din procedările lor, să extragem regulele practice de procedare inductivă, care pleacă dela observaţia faptelor.

In toate ramurile de învăţământ se găsesc, din întâmplare şi din norocire, exemplare de profesori, cari graţie unui instinct didactic, au nimerit calea justă în predarea obiectului; şi că au nimerit calea justă, se constată din efectul activităţii lor, învederat în faptul că ştiu să facă obiectul lor clar, interesant şi educativ. Regulele didactice s-ar putea extrage, deci, observând cum procedează dânşii.

Dar atunci s-ar putea zice: dacă are omul instinctul didactic, talentul înăscut de a fi profesor, își va găsi singur calea cea bună și dreaptă.

Nu numai că se *poate* zice aceasta, dar s'a și zis, și este și un adevăr. Talentul, geniul își găsește singur formula manifestării sale efective, nu numai în didactică, dar în toate ordinile de activitate, în toate artele, căci și didactica e o artă. Observați în pictură, sculptură, teatru, poezie: talentele mari n-au nevoe să învețe cum să procedeze, ce reguli să aplice, ci le aplică numai călăuziți de natura lor, în mod inconștient, dar just. In urmă vine știința, vine critica și analizează procedările artistului genial și fixează oare-cari reguli, prin care se poate realiza scopul artei: frumosul. Nu doar că aceste reguli închid pentru totdeauna posibilitatea de manifestare a oricărui alt talent. Un alt talent poate veni cu alte procedeuri în producerea frumosului și critica adaugă atunci încă o nouă procedare pe lîngă cele cunoscute. Aceasta se întâmplă și în arta didactică, în școală.

Cu toate acestea, nu se poate susține superfluitatea regulei și inutilitatea ei, pentru-că nu toți sînt deopotrivă înzestrați în același grad cu talent și geniu. Și, afară de aceasta, talentul, neorientat în mod prealabil asupra regulelor cunoscute, pierde multă energie și mult timp până își găsește calea. De aceea, chiar în artele recunoscute ca atare, în pictură, sculptură, etc., sânt școli, unde se învață procedările obișnuite, se arată cum au lucrat maiștri celebri; se indică oare-cari *regule*, spre a evita dibuirea nesigură a începătorilor.

Afară de aceasta, cunoaşterea regulelor mai are încă un avantaj. Când cineva greşeşte în practică, dacă nu cunoaşte mai dinainte nici o regulă de procedare justă, se află în încurcătură, nu ştie cum să se schimbe. Regulele, însă, sâut pentru ei sugestii, cari le indică posibilitatea de a ieşi din impas.

Aşa e şi cu logica, şi cu retorica, şi cu gramatica, şi cu artele.

Raţionează omul just şi fără să cunoască regulele logicei; dar când le cunoşte, judecă mai conştie de modul său de cugetare, ştie când a greşit, p' tru ce a greşit, şi cum se poate îndrepta, Vorbe omul bine şi corect şi fără a cunoaşte regulele . torice şi cele gramaticale, în mod instinctiv şi întâmplător. Când greşeşte însă, nu ştie că a greşit, pentru ce a greşit, şi nu ştie să se îndrepte, căci el a fost condus de un instinct, şi instinctul e orb, când nu e formulat în teorii, conştient de scopul şi mijloacele lui.

Cunoaşterea, deci, a regulelor generale de procedare în propunerea obiectelor de studiu, e necesară chiar talentelor, necum celor lipsiţi în un mod vădit de acest dar.

S'a mai zis în o vreme — şi de se mai aude şi astăzi, e desigur un anacronism — că nu e nevoe a se cunoaşte regulele didactice de predare, pentru că acela cari îşi cunoaşte perfect obiectul său, ştie cum să-l predea. Un matematic, care e bun matematic, ştie să predea matematica; un filolog, ce e bun filolog, ştie să predee limbile; un istoric, ce e bun

istoric, ştie să predee istoria. N'am nevoe să resping această eroare, ea e contrazisă de practică, de experienţă, de observaţie. Una este a şti pentru tine, şi alta e a comunica altora aceste cunoştinţi; una este a înţelege tu ce spui şi alta e a face pe alţii să înţeleagă ce ai în mintea ta. Găsim cazuri de învăţaţi, care ştiu multe lucruri, prea multe, dar din învăţătura cărora alţii nu pot profita nimic. Sânt oameni, cari, când vorbesc în o chestie, se înţeleg şi numai pe ei singuri, dar auditorul nu-i înţelege. E lângă ştiinţă se mai cere încă ceva, se mai cere ştiinţa intuiţiei psichologie în altă minte. Natural, trebue să înţelegi tu, mai întâiu de toate, ce vrei să spui; aceasta e incontestabil şi elementar; dar mai trebue să simţi până la ce grad aceia ce ştii tu, poate să fie înţeles, la un moment dat, de un anumit auditor; trebne să vezi, să ai *clar-vederea* aceasta în sufletele altora, spre a înţelege dacă cuvintele, ideile exprimate de tine, nasc alte idei corespunzătoare şi echivalente în spiritele ce te ascultă.

Dacă n'ai această putinţă de a vedea raportul dintre spiritul său şi alte spirite, vorbele tale rămân fără de înţeles pentru alţiii, perorizezi numai pentru tine, faci monoloage.

Didactica dă reguli de procedare pentru evitarea acestui ne-ajuns şi pentru atingerea scopului urmărit de cel care voeşte să instruiască pe alţii.

Se mai pot găsi regulele unei comunicări efective de idei, în mod raţional, *deductiv*, extrăgându-le

din analiza naturei şi funcţiunilor spiritului în *actul apercepţiei*.

Să vedem care sunt *regulele unei comunicări inteligibile*, aflate pe această cale.

2. Ce va să zică a comunica o cunoştinţă?

O cunoştinţă e un fapt psihologic. A comunica o cunoştinţă însemnează a face să treacă actul psihologic din o minte în alta, din un spirit în altul.

Cum?

Direct, ar fi o minune de telepatie. Ca cineva numai să gândească, şi gândul lui, aşa cum gândeşte el, să treacă în alt spirit, ar fi idealul. Insă spiritele între ele nu comunică direct. Nu putem vedea ce se petrece şi ce se elaborează în mintea cuiva, şi nu putem, pe un altul, să-l facem să înţeleagă şi să gândească aceea ce gândim noi, în acele momente, în mod imediat şi direct.

Deci numai în mod indirect.

Indirect, — cum? Prin semne sensibile.

Când aceste semne sensibile exprimă *sentimente*, ele alcătuesc limbagiul natural şi deci universal, neconvenţional, care se înţelege de toată lumea, fără a fi nevoe de a se învăţa mai înainte, pentru că sentimentele îşi au un mod al lor organic de a se exprima. Acel mod organic e alcătuit din însăşi mişcările organismului în timpul producerei acelor sentimente. Mânia, când se naşte, organismul în mod fatal iea o modificare anumită în ce priveşte circulaţia sângelui, încordarea musculară, starea organelor

vieţii vegetative, etc. Tot aşa când se naşte frica, ruşinea. Aceste moduri de a fi trupeşti, ale sentimentelor, constitue exprimarea lor; şi ele se înţeleg dela un capăt la altul al pământului.

Nu e tot aşa, când e vorba *de idei*. Între idei şi între formularea lor externă nu există un raport necesar, natural, inebitabil, pentru că, altfel, ar trebui aceluiaşi obiect să i se zică la fel pe toată suprafaţa globului. Între ideia de *masă* şi cuvântul *masă*, nu e un raport natural, o legătură indisolubilă, organică. Altfel de ce i-ar zice nemţii *Tisch*, francezii *table*?

Ar trebui să fie forţaţi să zică tot *masă*, de însuşi organizmul lor, după cum sînt forţaţi să îngălbinească şi să tremure când le este frică, şi un francez ca şi un român.

Mijloacele sensibile, fie vizibile, fie auditive, prin ajutorul cărora se comunică ideile, alcătuesc limbajul intelectual. Limbajul serveşte în cazul acesta, faţă cu intelectul, ca o *excitaţie*. Prin urmare, comunicarea de cunoştinţe ce se va supune, prin intermediul mijloacelor sensibile, aceloraşi legi, la cari se supun toate excitaţiile ce se adresează unui organ.

Excitaţiile nu pătrund *tale quale* în organism. Noţiunea chiar a organismului viu, implică proprietatea de a elabora şi de a preface, după natura sa, în virtutea unor legi inerente lui, excitaţiile ce-l ating. Rezultatul final atârnă atunci şi de natura excitaţiei şi de natura organului.

Intelectul este şi el un organ. Ideia comunicată prin mijloace sensibile, este excitaţia lui; deci cunoştinţa nu va intră *tale quale* în intelect, aşa cum se

găseşte în spiritul celui ce o exprimă, ci se va modela, se va transforma după natura intelectului apercepător.

Pentru lămurirea acestui principiu de prefacere organică pot servi exemple analoage luate din diferite ordini de funcţiuni psiho-fisiologice.

Ce se întâmplă d. e. cu materialul nutritiv ce pătrunde în stomah? Acel material nu rămâne aşa, cum a intrat; se preface şi se transformă, după natura diferitelor organe alcătuitoare ale organizmului. Din acelaş material nutritor îşi extrage şi muşchiul partea sa constitutivă, îşi extrage şi nervul elementele priitoare. Fiecare organ elaborează, deci, prefacere, transformă şi asimilează materialul hrănitor, şi astfel îşi repară pierderile, astfel creşte.

Ceea ce se întâmplă în această ordine de fenomene a vieţii vegetative, se întâmplă şi în ordinea mai superioară a vieţii simţurilor. Fiecare organ sensorial îşi asimilează din lumea de excitaţii comune, din mediul înconjurător, partea care-i convine, după natura sa proprie.

Excitaţiile lumii externe le putem reduce, în definitiv, *la mişcări*. Fizica spune că toate modurile de a fi ale materiei, toate proprietăţile ei, precum căldura, lumina, etc., sunt reductibile la mişcare, la diferite feluri de mişcări. Acesta e materialul general brut, care constitue lumea excitaţiilor sensibil.

Din acest material, organele simţurilor îşi extrag şi elaboreaza productele proprii, sensaţiile în conformitate cu constituţia lor particulară. Mişcările ce

izbesc nervul acustic, se transformă, nu rămân până la urmă tot numai mişcări; ci, conform constituţiei organului auditiv, ajung în definitiv la un rezultat ce nu seamănă cu dânsele şi care se chiamă *sunet*.

Mişcarea ce atinge nervul optic se preface de asemene, după natura consitutivă a organului vizual, în un product care nu seamănă cu mişcarea însăşi, ci devine ori lumină ori culoare.

Şi aşa pentru toate celelalte simţuri. Organul senzorial îşi are legea sa constitutivă particulară, şi excitaţia ce-l atinge este apercepută, asimilată după substanţa sa particulară.

Legea aceasta a vieţii de elaborare, care se găseşte în organismul, material şi sensorial, o vedem exercitându-se mai departe în operaţiunile intelectuale. Productul cel mai inferior, am putea zice *brut* al inteligenţii, sunt senzaţiile. Acest product e brut relativ cu alte producte mai intelectuale, mai superioare, căci am văzut că şi ele sunt un extract al altui material brut, care este excitaţia exterioară, mişcarea.

Senzaţiile, la rândul lor, în virtutea legei de elaborare a intelectului, se transformă, dau naştere la alte rezultate mai rafinate, la alte extracte mai quintesenţiate, *noţiunile*.

Noţiunile nu seamănă cu senzaţiile, aproape tot aşa, cum nu seamănă senzaţiile cu excitaţiile exterioare; fiindcă o noţiune, deşi e alcătuită din materialul senzaţional, nu-şi găseşte prototipul său, copia sa în nici una din aceste senzaţii, în nici una din manifestările senzibile concrete din natură. No-

ţiunea de *om*, strict logiceşte vorbind, nu seamănă cu nici o intuiţie concretă de om. Ori-ce intuiţie concretă de om e alcătuită din anumite calităţi determinate: un om de o înălţime hotărâtă, de o culoare anumită, vorbind o limbă determinată, aparţinând unei naţionalităţi, trăind în o ţară, în o climă dată. Omul, ca noţiune abstractă, n'are nimic din toate acestea, nimic individual, nimic concret, nu-şi găseşte reprezentantul său în natură.

Noţiunea e astfel un extract abstract, un product al organizmului intelectual, care l-a elaborat în virtutea unor legi inerente acestui organism.

Iată dar legea cea mare a vieţei active de elaborare internă, care constitue proprietatea oricărui organism viu. Excitaţiile, fie ele mişcări, fie senzaţii, se prefac; dar mai departe, *noţiunile ele însă-le, comunicate prin mijloacele sensibile, prin limbaj, se transformă după natura intelectului în care pătrund.* Totul atârnă, în ce priveşte rezultatul final, dela natura şi modul de a fi a cuprinsului de idei comunicat, şi dela constituţia organismului intelectual apercepător.

3. Reguli didactice.

Cunoaşterea organului apercepător. — Din cele spuse, urmează ca aplicaţie didactică generală: Când se comunică idei, cunoştinţe prin cuvinte, prin semne senzibile în genere, nu trebue să credem că ideia comunicată intră şi rămâne *tale quale* în spiritul apercepător.

Grija deci a profesorului trebue să fie, în prima linie

pe a căuta să cunoască din ce e alcătuit organul aperceptor intelectual la care se adresează. Ar fi o experienţă foarte interesantă, dacă n'ar fi tot aşa de greu de făcut: să se vază ce se petrece în toate spiritele, cari ascultă explicându-se aceiaş chestiune, desvoltându-se aceiaş problemă, narându-se aceiaş poveste, sau cari asistă la acelaş spectacol. De ar fi cu putinţă să se străbată cu privirea în toate acele spirite, s'ar vedea cel mai extraordinar spectacol de variaţii aperceptive.

O experienţă psihologică mai uşor de făcut, din care se pot trage conclusii importante, este de a constata: câte idei deosebite deşteaptă acelaş cuvânt, în mai multe spirite de o dată. E o experienţă simplă dar cu rezultate destul de elocvente. Care ar fi rezultatul, însă, când n'ar fi vorba de un singur cuvânt pronunţat, ci de propoziţii întregi, de un şir de propoziţii, de o înlănţuire mai largă de grupe seriale de judecăţi, dispuse în o descripţie sau demonstraţie?

Când un spectacol ca Hamlet, considerat, cum şi este, ca o excitaţie se adresează atâtor spirite diverse din galerie, loji, parter, dacă ar fi cu putinţă să se ridice cortina forului interior al atâtor capete, cortină mult mai opacă şi mai imposibil de ridicat decât a teatrului, câţi Hamleţi deosebiţi s'ar vedea oglindiţi în mulţimea capetelor spectatoare, după starea etică şi psihică a fiecăruia!

Unul, care nu se ocupă de loc cu chestiuni de artă, de psichologie, de filozofie în general, ar vedea în Hamlet curat şi simplu numai spectacolul unui

om, care caută să răzbune moartea tatălui său, cu toate peripeţiile şi pedicile relative la acest scop.

In capetele împodobite cu idei de artă, psichologie, filozofie s'ar vedea producându-se atâtea fermentări minunate de idei, variind şi aici productul psihic dela gânditor la gânditor, după cum o constată bibliografia nesfârşită a chestiunei lui Hamlet. De s'ar strânge numai toate diferinţele de apercepere, manifestate cu privire la această tragedie a lui Shakespeare, s'ar complecta o bibliotecă întreagă.

In fiecare încercare de interpretare, avem un exemplu particular de apercepere deosebită aceluiaş fenomen, a aceleaşi exerciţii exterioare.

Acesta e primul principiu esenţial în didactică. Oricine are de propus, de comunicat cunoştinţi — şi aste e sarcina obişnuită şi comună a profesorului — va avea de deslegat, în practică, problema aceasta a aperceperei, problema raportului dintre ideile lui, date ca excitaţii, şi dintre organele apercepătoare ale spiritelor la cari se adresează.

De aici necesitatea de a se cerceta, mai întâiu de toate, şi de a se studia ideile alcătuitoare ale organului apercepător al elevilor, adică materialul de cunoştinţe, felul şi gradul lor de claritate şi precisiune cu care vin copiii. Dela natura acestui organ va atârna în cea mai mare parte şi felul şi gradul de înţelegere al cuvintelor, deci al ideilor comunicate de el.

Formarea organului apercepător. — Al doilea deziderat didactic este de a căuta *să formăm organul*

apercepător necesar, de care avem nevoe, spre a-i se înțelege ideile ce avem de gând și sântem chemați a le comunica.

Prima sarcină, era o cercetare de anchetă a stărilor sufletești existente. Constatarea stărei de fapt va servi profesorului mai departe ca temelie, spre a clădi pe ea, spre a urzi și înjgheba un organ propriu de apercepere și de asimilare a exercițiilor ce va adresa acelor inteligențe.

Sarcina, deci, a unei instrucțiuni sistematice se reduce, în definitiv, la organizarea inteligenței, la crearea unor organe de apercepere. Plecând dela ceia ce se știe, se va urzi treptat mai departe în direcția în care voește profesorul să fie înțeles, legând nouile idei de ceeace se cunoaște deja.

Cum se va face aceasta?

Pentru organizarea spiritului și formarea organului aperceptiv, e necesară metoda. Excitațiile — pentru a păstră terminologia tecnică întrebuințată — trebuiesc astfel alese, combinate și măsurate în cît ele să poată fi asimilate de organizmul intelectual, care se găsește, așa cum se găsește în momentul acela.

Grija, de aci încolo a profesorului, odată cunoscând starea sufletească de fapt, se îndreptează asupra modului de procedare în comunicarea cunoștințelor, *asupra metodei*, în scopul de a se face înțeles.

Cităm câteva regule extrase din natura funcțiunei intelectului.

4. Invățământul să fie progresiv și clar:

Ca să devină metodic, învățământul trebue să fie progresiv.

Se formulă și se formulează încă această regulă didactică în diferite feluri. Se zice: trebue să se procedeze dela simplu la compus, dela concret la abstract, dela apropiat la depărtat, dela cunoscut le necunoscut, etc. In toate aceste regule vedem ideia generală de a procedă *treptat și progresiv.*

Cunoștințele să servească, în scara lor erarhică de complexitate, ca trepte de urcare: unele să pregătească pe celelalte; să nu se facă salturi; să nu se dea cunoștințe, cari n-au mai dinainte un punct de razăm în alte elemente de cunoștințe prealabile.

Ideile ce se comunică să fie date spre a fi prinse de cele deja existente, și spre a servi la rândul lor, ca organ de apercepere pentru cunoștințele ulterioare.

Ca un corolar al regulei precedente, învățământul să fie clar.

Respectându-se aceste regule didactice esențiale, avem ca rezultat, că inteligența vede la fiecare pas treapta pe care se suie, nu merge în întuneric și n'are surprinze de salturi neașteptate.

In toate studiile se pot aplică aceste regule didactice generale, în științele naturale fizice, ca și în predarea limbilor, istoriei: în științele cosmologice ca și cele noologice.

In științele *naturei*, ca să se procedă în mod metodic, e evident că nu se va începe cu legi ge-

nerale abstracte, ci se vor prezenta mai întâiu fenomenele şi corpurile intuiţiei directe. Şi aceste fenomene şi corpuri vor servi ca material atât spre a fi apercepute, cât şi ca cunoştinţe pregătitoare pentru aperceperea mai departe a altor cunoştinţe.

După ce corpurile şi fenomenele vor fi cunoscute astfel direct, prin *intuiţie*, se vor puteà înţelege mai departe principiile generale, legile fizice ce le cârmuesc. Aceste regule, principii, legi, în primul pas de progres intelectual, se vor referì numai la cercul de intuiţii prezentat spiritului, cu rezerva de a fi revăzute şi complectate, treptat cu lărgirea cercului de intuiţie, când va fi nevoe de alte regule şi principii.

Tot astfel a procedat spiritul omenesc şi în formarea ştiinţelor, dibuind pas cu pas; dat atât adevăr cât a posedat într'un moment dat, era întemeiat pe observaţii, pe fapte, pe date de experienţă. Mai târziu, datele empirice înmulţindu-se, spiritul a simţit nevoe de a-şi lărgi cercul teoriei recurgând la alte principii explicatoare; şi astfel, şi-a refăcut edificiul ştiinţei şi al filozofiei.

Aceiaşi procedare e natural să se aplice şi în învăţământ. Negreşit că, în învăţământ, aceste faze se dau cu intenţie şi plan şi urmează repede unele după altele. In învăţământ se va repetà, într'un cătva pe scurt şi repede, şirul istoric al procedării spiritului omenesc în crearea ştiinţii.

Acelaş principiu se poate aplicà şi la *predarea istoriei* şi la *predarea limbilor*. Tot principiul învăţă-

mântului progresiv, al procedării dela cunoscut la necunoscut, dela apropiat la depărtat, ne îndeamnă în mod raţional, ca, în predarea limbilor d. ex., să nu se înceapă cu regule abstracte, cu gramatica, cu filosofia limbii, ci să se înceapă cu materialul din care să extrag aceste regule gramaticale, adică cu însăşi limba, cu propoziţii. cu compoziţii, cu analiza bucăţilor concrete, cum se procedează de altfel, în mod firesc, la învăţarea limbei materne. Nu a început cu regulele gramaticale copilul, când a învăţat să vorbească. Tot aşa trebue să se procedeze şi la învăţarea limbilor străine, comunicându-se materialul limbei însăşi, în propoziţii şi fraze cu înţeles complect, şi în urmă, treptat cu mânuirea peactică a vorbirii, să se extragă regulele privitoare la funcţionarea normală a ei.

Din cauză că nu se procedează aşa, avem rezultul nesatisfăcător pe care-l vedem: după şeapte-opt ani de zile de studii de limba franceză ca să nu mai vorbim de cea germană, — nimeni nu se poate făli că posedă această limbă, aşa ca să se servească de ea curent în viaţă. Din contra în familii, unde se procedează nu ca în şcoli, unde se învaţă limbile străine procedînd dela concret la abstract, dela materialul limbii la gramatică, acolo, cite odată, în mai scurt timp, se obţin rezultate superioare celor din şcolile publice.

Şi în ce priveşte *istoria*, este aplicabilă această regulă, în scopul de a face mai uşor de aperceput materialul istoric.

Negreşit e vorba de *începuturile învăţământului istoric*, e vorba mai întâiu de formarea organului aperceptiv *istoric*.

După ce organul aperceptiv, în genere, e format, excitaţiile respective ale ştiinţei pot fi mai uşor prinse şi asimilate. Greul şi grija mare a pedagogului este de a pune temelia, de a urzi începuturile organizării mintale.

Pentru acest scop, procedarea nu se pare de loc nimerită de lua, şi pentru copiii *începători*, în studiul istoriei, de odată evenimentele tot în ordinea cronologică, în care s-a produs în omenire.

Chiar de ar fi vorba numai de istoria patriei, ce idee clară îşi poate face copilul introdus pentru întâie oară în studiul acesta, când aude de nişte evenimente istorice întâmplate cu sute de ani înainte de existenţa lui, în nişte timpuri pe cari nu şi le poate închipui, în o societate, despre organizaţia, obiceurile, ideile căreia n-are nici un semn concret de înţelegere, nici o analogie? De sigur că, în mintea lui se produc cele mai bizare închipuiri şi credinţe atât despre depărtarea în timp, cât şi despre locul evenimentelor. De am putea privi în spiritul lor, ne am perde ori-ce iluzie despre puterea mijloacelor de a ne face înţeleşi.

Cu cel mai mare cuvânt, această greutate este evidentă, când ar fi vorba de evenimentele istoriei universale.

Se cere unor copii de doi-spre-zece ani să-şi forţeze imaginaţia lor spre a sări peste cinci mii şi mai bine de ani înainte de Christos, peste şeapte

mii de ani în dărăt dela naşterea lor, pe vremea Faraonilor şi a regilor Asirieni, ale a căror costume bizare de prin cărţi li se prezintă întuiţiei mai mult spre a-i dezorienta şi zăpăci în combinaţia liberă a fantaziei lor infantile.

O astfel de istorie poate avea pentru copii cel mult înfăţişarea unui basm, în care se povesteşte de oameni cu totul deosebiţi de cei cunoscuţi în viaţă, având cu totul alte credinţe, obiceiuri, apucături, şi despre întâmplari ce nu se aseamănă nici din punctul de vedere social, nici religios, nici etic, cu acelea ce se petrec sub ochi lui.

Ce deosebire sa fie între aceste evenimente şi cele povestite de mătuşa, despre zmeii şi balaurii din bazme? Una singură: că poveştile dascălului şi cărţii de istorie despre întâmplări petrecute în o ţară depărtată şi în un timp şi mai depărtat, nu au farmecul fantaziei şi interesul estetic al basmului povestit de bunica. Basmul dinastiilor egiptene e plicticos, pe când cel cu Ileana Cosânzeana şi Făt-Frumos e plin de viaţă palpitantă, plin de interes dramatic.

Dacă, din contra, s-ar proceda pornind dela evenimentele apropiate, la care a luat parte un frate al lui, sau tatăl lui, sau bunicul, şi s-ar căuta să i se dea o idee despre rostul şi alcătuirea societăţii ce trăieşte sub ochii lui — atât cât poate înţelege el — despre cauzele ce au dat naştere evenimentelor mari ale epocei contimporane de cari aude vorbindu-se; şi dacă astfel. treptat-treptat, după această primă fază a cunoştinţilor istorice, i s-ar

lămuri apoi alte evenimente mai depărtate în trecut, punându-le în legătură cauzală cu cele cunoscute, în modul acesta, s-ar pune bazele începutului unui organ de apercepere a evenimentelor istorice, s-ar deştepta interesul pentru fenomenele sociale, pentru factorii determinanţi ai vieţei colective, i s-ar deştepta interesul pentru relaţiunile internaţionale.

Astfel *introdus* în studiul istoriei, va putea apoi reîncepe studiul trecutului luând cursul evenimentelor dela început, dela cel mai departe, în linia cronologică. A-l arunca însă, *dela început*, peste veacuri şi veacuri, în ţări absolut fără nici o relaţie cu ţara şi oamenii cu care trăeşte el, este al ameţi cu desăvârşire şi a contrazice cu totul legea cea mai simplă de psichologie şi cerinţa cea mai elementară a didacticei: de a procedă dela cunoscut la necunoscut, dela apropiat la depărtat.

Dacă se face comunicarea cunoştinţilor după regulele spuse, dacă se procedează în mod progresiv, dela apropiat la depărtat, dela cunoscut la necunoscut — ori cum s'ar formulă această regulă didactică — atunci se reuşeşte a se face învăţământul *clar*.

Aceasta e una din regulele esenţiale ale didacticei.

Prin claritate învăţământul contribue în mod normal la creşterea minţii organului intelectual, organ prin care în urmă se pot asimila cunoştinţe din ce în ce mai grele.

5. Exercitarea minţii prin activitate spontană. Metoda activă.

O altă condiţiune a unei didactice raţionale, e ca, prin acele cunoştinţe comunicate clar, să se *desvolte funcţiunile mintale*, să se exerciteze diferitele facultăţi ale spiritului. Aceasta se poate realizà prin o procedare, care respectă şi stimulează *libera şi spontana activitate a elevilor*.

Ne adresăm spontaneităţei intelectuale, când lăsăm mintea şcolarilor, să caute şi să găsească singură adevărurile; atunci creşte se desvoltă mai repede puterea mintală.

Sunt două moduri de a comunicà, — de altfel clar, — cunoştinţele şi de a le face să fie primite cu înlesnire.

Primul mod, cel mai obişnuit, este de a le expune însuşi profesorul, în o ordine sistematică şi metodică. Mintea atentă, care urmăreşte expunerea făcută în înlănţuire logică, prinde cunoştinţile şi le asimilează în mod natural, fără greutate. Către acest scop era îndreptată procedarea expozitivă de până mai ieri.

Mai e însă o cale, care conţine în ea, pe lângă calitatea primei procedări, alte calităţi noui, menite a realizà încă un scop, şi mai superior, acela ai exerciţiului prin *proprie activitate* a spiritului.

Procedarea cea dintâiu e mai mult potrivită învăţământului superior, la universităţi. Chiar în cursurile superioare de liceu, în clasele ultime, e admi-

sibilă uneori procedarea expeditivă de a comunică direct cunoştinţele, şi de a lăsà pe ascultători să le urmărească şi să le asimileze, pe baza elementelor aperceptive introduse şi organizate în treptele inferioare de învăţământ.

Când e vorba încă de cursul inferior de liceu, de gimnazii, şi mai ales de clasele primare, procedarea singură recomandabilă este de a conduce mintea către adevăr, lăsând să găsească adevărul chiar elevii, pe cât permite natura obiectului care se explică.

Asta nu însemnează că deosebirea între metoda universitară şi cea secundară stă în faptul că la Universitate adevărurile se dau de-a gata în prelegerile profesorilor, *ex cathedra*, pe când în licee şi gimnazii ele se caută chiar de elevi prin călăuzirea profesorilor. Scopul urmărit de metoda activă în şcolile secundare se urmăreşte şi în universităţi. Numai modalitatea variază. In universităţi munca de pregătire a spiritului nu se reduce la informaţiile comunicate în mod expositiv, în prelegeri. Aceasta este numai o parte din activitatea universitară.

Altă parte, caracteristică, este munca ştiinţifică a studenţilor, sub controlul şi conducerea profesorilor, în laboratoare, seminarii, clinice. Acolo învaţă studentul metoda ştiinţifică de cercetări, în diferitele domenii de studii. Acolo se deprinde cu spiritul critic şi cu spiritul de investigaţie proprie. Acolo se capătă autonomia intelectuală, disciplina mintală şi dragostea de adevăr a omului de ştiinţă.

Nu trebue să se uite aceasta, când se spune că metoda de predare în cursul superior de liceu trebue

să se apropie de cea universitară, să fie intermediară între cea de gimnaziu şi cea de universitate.

Să nu se înţeleagă unilateral această apropiere, adică numai în sensul că lecţiile pot fi şi expositive. Să se complecteze cu cealaltă parte de asemuire a procedării active universitare, Exercitarea spiritului elevilor, prin căutarea adevărului chiar de către ei, să nu se omită, ci să se caute a se îndeplini prin procedări cari să se apropie, şi în astă privinţă de cele universitare, prin lucrări proprii mai grele şi personale, sub călăuzirea profesorilor.

Mai nu este obiect de studiu, în care să nu fie aplicabilă, în predarea lui, metoda activă, într'un grad oarecare.

Unele obiecte impun, prin natura lor, procedarea de a călăuzi prin întrebări spiritul elevilor, spre a găsi ei înşi-şi adevărurile, ce voim să le spunem noi. *Matematicele* d. ex. se pot predă firește, cum de ordinar se şi predau, în modul aproape universitar. Profesorul anunţă teorema pe care are s'o demonstreze şi monologhează singur demnnstrând-o de altfel să presupunem destul de clar. Dar se pot predă şi altfel: profesorul pune înainte ce este de demonstrat, şi întreabă pe elevi să-şi reamintească cunoştinţele anterioare, pe baza cărora ei singuri pot demonstra teorema dată.

Procedarea din urmă nu e numai posibilă, ci şi practicată, nu numai în ţările unde pedagogia şi didactica au ajuns o artă obişnuită, ci chiar la noi, după cum am constatat; negreşit nu ca o regulă de

procedare, ci ca excepţie, dar ca o excepţie lăudabilă şi recomandabilă înainte de înfinţarea *seminariilor pedagogice.*

După înfiinţarea acestora, *metoda activă* a devenit norma caracteristică a didacticei noui.

Efectul ei este multiplu. Elevii înţeleg mult mai repede chestiunea, când mintea lor însăşi desleagă o teoremă; exerciţiul le dă forţe noui mintale şi pe deasupra apetitul intelectual pentru deslegarea mai departe, nu numai de teoreme ci şi de probleme. Pofta vine mâncând şi pentru inteligenţă ca şi pentru organismul fizic, şi forţa se câştigă exercitând-o, întrebuinţând-o.

Procedarea activităţii spontane é cu acelaş folos aplicabilă şi la alte ştiinţe.

La ştiinţele experimentale d. e. un profesor bun poate să-şi facă datoria învăţământului şi în modul vechiu, expozitiv: poate să expună clar şi interesant un fenomen cu legile lui, şi să descrie experienţa sau chiar s'o facă înaintea elevilor, anunţând rezultatul ei şi trăgând dintr'însa legi.

Dacă însă profesorul mai are şi tendinţa de a *educa* inteligenţa, de a desvolta facultăţile, face încă ceva mai mult: prezentând fenomenul destul de limpede înaintea ochilor, îndeamnă inteligenţile a găsi, ele înse-le, legea lui de producţie prin observaţie. Se repetă fenomenul experimental, până-ce micii observatori atenţi văd în ce constau condiţiunile lui de producere. In loc să se spună s. e, dela început legea căderii corpurilor şi în urmă să se

arate că în adevăr așa cad corpurile, se poate arăta mai întâi cum cad corpurile în natură, dispunând experimentul astfel, încât să se vază și să se poată formula legea căderii corpurilor din observațiе.

La științile demonstrative și experimentale s'ar părea că însă-și natura obiectului, sugerează procedarea aceasta, în care profesorul se adresează la activitatea spontană a spiritului elevilor.

Dar nici *studiul limbilor* nu e refractar la această procedare. Se știe cum se predau, de altmintrelea, de ordinar limbile: întâi regula gramaticală, după ea exemple; și, când metoda e mai îngrijită, la urmă aplicația. De și mai greu, dar tot se poate reuși în cele din urmă, și în acest mod, să se învețe o limbă, dacă metoda e aplicată cu strictețe, cu consecuență și timp mai îndelungat.

Observăm însă, că dacă se schimbă procedarea, și în loc să se înceapă cu regula, se dau mai întâi exemple menite a sugera regula de care e vorba; dacă se începe cu cazurile concrete de exemple de vorbire și din aceste exemple concrete de limbă, se provoacă mintea să extragă regula, lucru ușor de făcut — atunci mintea, care a găsit singură regula, nu numai că o înțelege mai de grabă și o memorează mai bine, dar *se desvoltă* prin simpla căutare a adevărului.

Admitem, negreșit, și cazurile, când mintea copiilor n'ar fi destoinică să găsească une-ori adevărul, și că, atunci, s'ar spune de profesor, din economie

de timp. Vina atunci, de cele mai multe ori, este a modului de procedare în prezentarea fenomenelor şi ideilor sau în necunoaşterea suficientă a puterilor şi datelor pregătitoare ale spiritului elevilor. Dar şi atunci singur faptul că mintea lor a căutat, a alergat după adevăr, că şi-a pus, ca să zic aşa, muschii nteligenţii în mişcare, chiar de n'ar ajunge la ţintă, e un câştig formal. Adevărurile grele, pe cari nu le vor putea găsi singuri, firește trebuesc comunicate de profesor; dar regula e, şi trebue să rămână, ca ele să fie căutate mai întâi de toţi elevii; şi numai când dânşii nu le găsesc, atunci să fie arătate de profesor.

Aplicarea euristicei în predarea istoriei. — Dar cum s'ar putea aplica această regulă în *ştiinţele istorice?* Cum veţi face pe elevi să găsească, prin întrebări, evenimentele istorice, pe care nu aţi voi să le spuneţi singuri de a dreptul? Prin ce fel de întrebări meşteşugite aţi putea îndruma pe un copil necunoscător de istorie, să afle cum şi când s'au întâmplat răsboaele punice, războaele Românilor cu Turcii' războaele lui Napoleon, etc. sau constituţiile ţărilor?

Fără îndoială că dacă voim *acest lucru* să-l găsească copiii prin întrebările noastre, metoda euristică e neaplicabilă în studiul istoriei. Dar atunci nu s'ar înţelege spiritul metodei.

Odată comunicate evenimentele şi faptele petrecute în trecut, deco nu s'ar pune întrebări asupra lor, spre a se exercita facultatea de reflexiune, raţionamentul şi fantazia asupra unor întâmplări deja

cunoscute? In loc să se spună rezultatele sau cauzele unor evenimente istorice. de ce nu s'ar provoca mintea elevilor să le caute, întrebându-i cam ce cred ei despre aceste lucruri, cam ce cred ei că ar urma din cutare împrejurare, cam ce cred ei de cutare ordine de fenomene, de cutare alcătuire socială sau activitate colectivă?

Care va fi câştigul? Natural, nu va fi numai decât găsirea imediată şi exactă a adevărului, aşa cum îl avem noi în minte, după atâtea studii. Nici nu trebuie să ne aşteptăm la asta. Dar, încă odată, presupunând că problema e... şi că n'o pot deslega elevii; faptul că se încearcă s'o deslege, e sigur un câştig, pentru-că e un exerciţiu al minţii.

Şi câte ocazii nu se prezintă pentru sceasta în studiul istoriei. Se pot pune întrebări mai întâiu bunioară asupra caracterului oamenilor cari au luat parte la evenimentele istorice povestite. După ce li s'a spus faptele, e natural să li să ceară o părere: ce cred ei despre firea cutărui om? A procedat bine sau nu? Cum cred ei c-ar fi trebuit, în cutare împrejurare, să se poarte mai cuminte sau mai onest? Ajutaţi prin sugestiile profesorului, prin întrebări bine puse se pot obţine câiar răspunsuri juste. Dar, şi aici importanţa stă mai mult în chiar faptul cercetării, ca atare.

Altă serie de întrebări, cu bun efect euristic, se poate pune cu privire la cauzele şi urmările evenimentelor narate.

Pe baza acestui principiu se procedează, cu succes,

după experienţa mărturisită a profesorilor respectivi, când se îndeamnă copiii din clasa I gimnazială să caute singuri răspuns la întrebări ca acestea:

„Pentruce imperiul roman creştea numai spre nord şi spre răsărit, şi făcea războaie numai în părţile acestea? De ce era liniştit şi nu se mai întindea spre apus şi spre miazăzi?...

Din ce cauza s'a născut anarhia după Comod?

Ce fel de monarhie era imperiul roman, ereditară sau eligibilă? Să se compare cu forma noastră de guvern. Cum e la noi azi? Cum a fost înainte?

Din ce cauze a murit imperiul roman? Ce-ar fi trebuit să se facă, spre a se amâna căderea lui?

Când au fost Romanii mai tari şi mai uniţi? În timpul regatului, al republicei sau al imperiului? Şi anume în ce epocă?

Să spună fiecare elev, care din oamenii mari, studiaţi până azi, îi place mai mult? Care îi place mai puţin? Pe care-l admiră? Pe care-l iubeşte? Şi pe care-l dezaprobă şi-l osîndeşte? Care războiu i se pare că a fost purtat pe drept şi care pe nedrept? Să spună fiecare ce bătălie i-a plăcut mai mult? Alături cu cine ar fi vrut el să se bată şi în contra cui? Să mai spună, ce legi i s'au părut drepte, şi ce legi nedrepte, şi pentruce? Cari din epocile istoriei romane îi place mai mult, şi pentruce?[1]).

Din istoria Grecilor:

Din ce pricină s'a început războiul Grecilor cu Perşii? De ce era supărat Dariu pe Atenieni? De câte ori erau Perşii mai mulţi decât Grecii la Maraton? Cum se băteau unii şi cum alţii?

Cu ce bătălie vestită din *istoria noastră* se poate asămăna aceea dela Maraton? În care bătălie au fost mai mulţi Turci în contra Românilor chiar decât Perşii în contra Grecilor la Maraton?

De ce n'au venit Spartanii în ajutorul Atenienilor? Bine au făcut? Cum s'au purtat Atenienii cu acel erou de la Maraton? Ce oameni mari au mai luat parte la acea bătălie?

Cum s'au purtat Atenienii cu *Aristide?* Dece? Pe drept au fost pedepsiţi aşa cei doi bărbaţi?

---

1. Vezi manualul „Evul Antic" de I. Găvănescu, pg. 90, ed. II.

Cine dintre Aristide şi dintre Temisocle a fost mai drept? Pentru ce? [1]).

„Cum se sfătuiau Grecii în faţa primejdiei? Era mare acea primejdie? Cum ar fi trebuit să se poarte atunci Grecii? Ce stat a dat comanda trupelor de apărare? De ce a ales Leonida Termopilele ca loc de întîmpinare şi de opunere în contra Perşilor? Cine a făcut cel mai mare rău Grecilor aici? Să se amintească fabula „Toporul şi pădurea" a lui Gr. Alexandrescu. Cum s'au bătut Grecii la Termopile? Era speranţă de victorie? De ce s'au bătut? De ce a dat Leonida drumul unei mari părţi din armata sa? Ce stă scris pe monumentul ridicat la Termopile? Ce discuţii erau între Grecii după înfrîngerea lor? Ce voiau Spartanii, ce voiau Atenienii? Ce plan a născocit Temistocle, ca să păcălească şi pe Spartanii şi pe Perşi? Pentru ce au perdut bătălia Perşii la Salamina şi pentru ce au fugit aşa de grabnic spre Asia? Cui se datoreşte scăparea Greciei în împrejurarea aceasta? Prin ce fel de mijloace?

Cine avea mai mult drept să se mândrească de înfrîngerea Perşilor? Atena sau Sparta? Cum s'a purtat până acum una şi cum cealaltă în diferitele lupte? [2]).

Dacă şi în istorie se poate aplica procedarea euristică a exerciţiului spontaneităţii mintale, nu mai încape îndoială că nu e ştiinţă în care, mai mult sau mai puţin, să nu fie aplicabilă, şi nu e deci ştiinţă care bine predată, să nu ajute la desvoltarea diferitelor facultăţi mintale, după natura obiectului. Ştiinţile naturale, experimentale, vor ajuta la desvoltarea darului de observaţie. Altfel observă un copil fenomenul, a cărui lege el însuşi va trebui să o găsească, şi cu altă atenţie ascultă legea pe care profesorul imediat o spune singur, scutindu-l pe el

1. Ibid. pg. 144.
2. Ibid. pg. 138.

de muncă. In ştiinţele noologică, raţionamentul, judecata, sentimentul, fantazia, toate iau un avânt, se încordează, pentru că li se cere un rezultat, un product, care nu li se dă deagata.

Metoda euristică în predarea filosofiei. — La obiectele filozofice nu mai încape nici o îndoială despre aplicabilitatea metodei active. Voiu învedera-o în special pentru lămurirea noţiunilor de morală, ce se pot întâlni la or-ce obiect de studiu.

Să presupunem că ar fi vorba despre *veracitate* şi *minciună*. In procedarea *declamaţiunii*, profesorul spune: „E rău a minţi. Ce urâtă e minciuna! Să spuneţi totdeauna adevărul. Câtă demnitate şi curaj în omul care nu minte nici odată!“ Şi altele, cari, în definitiv, se reduc la acestea. Profitul e poate, că se câştigă aversiune pentru minciună, înclinaţie pentru adevăr. Dar elevii nu află despre adevăr şi munciună mai multe de cât ştiau înainte. Ceea-ce trebuia să înveţe, se presupune ca deja cunoscut; şi pe temeiul acelor cunoştinţe presupuse, se toarnă la discursuri patetice. Fie-care înţelege în felul său adevărul, şi la urma urmelor se constată că ei nu se înţeleg tocmai bine între ei.

Altă procedare — n'aş putea-o numi mai just decît a *papagalismului*. — consta în a da definiţiile acestor noţiuni: se arată în ce constă, în mod sumar şi abstract, veracitatea, munciuna; care sânt urmările lor. Elevul învaţă ce-i spune profesorul, sau cât stă scris în carte asupra acestor lucruri. I se comunică

și el le memorează, rezultatele ultime, la cari a ajuns reflexiunea unuia sau mai multor cugetători în această privință. Despre calea urmată de spirit în stabilirea acelor adevăruri, nici o ideie. Nu e de loc de mirare, dacă, prin acest mijloc, învățământul devine, greoiu.

Altă procedare, despre care a mai fost vorba, e cea *universitară*. Se ține un discurs, să zicem frumos, asupra chestiunii. Când se termină ultima frază, profesorul își ia pălăria și pleacă — presupui că nu înainte de a fi sunat clopoțelul pentru eșirea din clasă.

Elevii au stat în tot timpul cuvântării cu ochii la profesor, ascultând sau gândindu-se aiurea. Cine poate vedea în spiritul lor? După explicare, nimeni nu-l supără cu întrebări despre ce s'a spus, nimeni nu-i ispitește să vază *dacă* au înțeles, *cât* și *cum* au înțeles. Fiecare elev își va da seamă despre asta, când îi va veni rândul să fie „ascultat". Până atunci cine ce are cu dânsul? Urmărește ori nu, înțelege ori nu cele *explicate*, — treaba lui. Destul că stă cuminte în bancă; că *știe* când e „scos la lecție": că are notă bună la examen, și trece clasa.

Pe lângă aceste procedări, mai este aceea care tinde la desvoltarea spiritului prin punerea lui la lucru pentru căutarea adevărului.

Profesorul pornește nu dela reguli generale și definiții abstracte.

Începe cu un exemplu concret, povestind o întâmplare reală sau închipuită.

Un școlar, jucându-se prin curtea școlii, asvârle cu o piatră și sparge un geam. Întrebându-se cine a spart geamul, el răspunde că nu știe.

— Cum se chiamă aceasta?

— Minciună.

— Ce va să zică deci a minți?

— A spune *ceeace nu este.*

— Și a spune adevăr, ar însemnă...?

— A spune *ceeace este.*

— E aceasta o definiție complectă a minciunei și adevărului?

Elevii se vor gândi și vor răspunde într'un fel. Să presupunem cazul cel mai rău, că răspund afirmativ. Se vor cere alte exemple de minciuni. Elevii vor da fel de fel.

Între ele poate se va înimeri vre-unul care să nu se potrivească tocmai cu definiția. Dar să presupunem și aci cazul cel mai greu: toate exemplele date de elevi, convin definiției defectuase. Profesorul spune atunci singur un exemplu.

„Cei vechi ziceau, și multă lume tot mai zice și azi, că pământul stă fix, așezat pe ceva, și că soarele se învârtește împrejurul pământului.

E aceasta adevărat?

— Nu.

— Va să zică minteau cei vechi, când spuneau aceasta?

— Ba nu, căci ei așa credeau că-i adevărat. Nu știau, ce știm noi, că pământul se învârtește împrejurul soarelui.

— Dar cu toate acestea, ei spuneau *ceeace nu este*. Atunci definiţia voastră nu e bună.

Se va spune de ce nu e bună, ce defect are. Ce-i mai trebuie spre a deveni corectă. Se va găsi, că mai trebuie adăugat, între notele deja spuse ale minciunei; — *a spune ceeace nu este*, — şi nota: *cu intenţia de a induce în eroare*. Învăţaţii vechi nu voiau să înşele pe nimeni, când ziceau că soarele se învârteşte împrejurul pământului. Ei n'aveau conştiinţă despre nepotrivirea vorbelor cu fenomenele semnificate în acele vorbe. Spuneau ce ştiau, deci *adevărul subiectiv*, necunoscând pe cel *obiectiv*. Elevul însă, din exemplul anterior, *ştia*, cine a spart geamul, pentru că îl spărsese chiar el; şi ziceà totuş că nu *ştie*. Minţia; ascundeà adevărul obiectiv, pe care-l cunoşteà, şi induceà astfel în eroare, cu ştiinţă şi voinţă.

Cu atât încă nu s'a sfârşit cuprinsul noţiunei minciună. Definiţia tot nu e complectă, nu cuprinde toate cazurile de minciună.

Un elev — e bine a se lua pe cât se poate exemple din cercul experienţelor zilnice ale auzitorilor şi a-i pune pe ei în scenă — un elev, Dumitrescu, punându-se cu uu coleg al său lângă fereastră, voieşte „al păcălì“, şi îl face, într'un chip sau altul, să spargă un geam: or îi îndreptează mâna spre geam, ori se pune în dreptul geamului, îi zice să-i arunce o carte şi se fereşte, astfel că obiectul aruncat de colegul său, loveşte geamul care se sparge; or în alt mod.

„Cine a spart geamul“? „L-a spart cutare, Vasilescu răspunde el“.

E adevărat? Nu. Cu toate acestea, vorbele lui corespund cu realitatea; geamul a fost lovit de Vasilescu. Dar cine l-a făcut pe acesta să-l lovească? Dumitrescu. Deci, cine e adevăratul autor al spargerei geamului? Dumitrescu. Când acesta zice: „Vasilescu a spart geamul“, e un adevăr *formal*, nu *real*. In fond, el spune o minciună.

Deci, încă o corecţiune a definiţiei: „Cele spuse să corespundă cu *fondul* lucrului, nu cu *aparenţa* lui“.

Alt caz analog. Un şcolar plecând de-acasă, umblă hoinar, ştregăreşte pe unde îi place şi cum îi place. Cu zece, cinci spre zece minute înainte de a se da drumul dela şcoală, se strecoară în clasă. „Ai fost la şcoală“? îl întreabă acasă. „Da, am fost“.

Se va cere părerea elevilor asupra acestui caz. Cred ei că acel tânăr a spus adevărul? Dacă nu, de ce nu? Ce se înţelege, în fond, prin „a merge la şcoală“? A sta numai un sfert de ceas din două, trei ceasuri în clasă, şi tot restul timpului afară, p-aiurea? De sigur că nu, ci tocmai din contră.

Şi aici, prin urmare, vorbele corespund numai cu aparenţele lucrului, nu cu fondul, cu esenţialul lui.

Aşa dar a minţi pare a însemnă: „a spune ceeace nu este coform cu fondul lucrurilor spuse, în scopul voit d-a induce în eroare“. Sau: a deşteptă intenţionat prin cuvinte, în mintea altora, idei neconforme cu adevărul obiectiv complect“.

Un iezuit, voind să facă a se acuză un nevinovat, când depune jurământul, adaugă: „Jur că e adevă-

rat ceea-ce spun, cum e adevărat că stau cu picioarele pe aceste scânduri". In adevăr, pardoselile camerei erau de scânduri; dar iezuitul avusese grijă d-a pune de acasă nisip în cisme; astfel că el în realitate sta cu picioarele în nisip nu pe scânduri. Jura el falş sau nu [1])? Elevii îşi vor da părerea asupra acestui caz de *adevăr iezuitic*. Li se vor aduce, şi cere şi alte exemple de minciuni dechizate. Cu modul acesta, inteligenţa lor se va deprinde a recunoaşte şi demasca minciuna sub diferitele ei forme

Minciunile *spuse*, însă, nu acopăr în toată întinderea, câmpul vast al *minciunei*, sub *toate* formele ei. Omul nu minte numai cu vorba; minte şi cu fapta, cu mimica, cu tăcerea; minte prin orice manifestare exterioară.

Cel-ce caută, primeşte şi menţine o funcţiune publică, de care se ştie or se dovedeşte incapabil, minte în acţiune.

Cel ce primind o slujbă publică, jură credinţă şi supunere constituţiei şi legilor ţării şi totuşi le calcă sau, în exerciţiul funcţiunii, lucrează în contra lor şi încontra statului, al cărui slujbaş este, comite acte de minciună neiertată.

Preotul, care nu crede, şi continuă a sluji, asemenea minte; şi altele.

Se pot căuta, exemple de minciună prin gest or mimică şi prin tăcere.

Astfel definiţia minciunei, şi deci — *mutatis mu-*

1. Un esemplu de acest fel de minciună în *Rîureanu*, „Nouĭ istorioare p. copiĭ", povestea intitulată: „Bucata de carne" p. 68 ed. din 1887.

tandis — a adevărului, trebuie din nou modificată spre a coprinde toate cazurile.

A minți este a dezorienta inteționat spiritul altuia asupra adevărului obiectiv complect, prin ori-ce fel de manifestare externă.

Veracitatea este deprinderea d-a face să se nască în spiritul altora, prin or-ce manifestare exterioară, o ideie conformă cu realitatea cunoscută de noi.

Ce face pe om să mintă?

După ce s'a găsit formula minciunei, e interesant și instructiv a *se cerceta cauzele ei.* De ce minte omul? Toți mint oare din aceiași cauză? Se va întreba de ce a mințit elevul, care, jucându-se, a spart geamul? De frică. Dar cel care a pus pe altul să arunce în geam? Dar cel ce primește o slujbă, la care nu se pricepe? Tot de frică? Nu.

Se vor găsi astfel diferite cauze. Unul minte de frică, altul din răutate; unul din interes; un al patrulea se va descoperi că minte din dorința d-a idealiza actele sale sau ale altuia, d-a înfrumuseța evenimentele exagerându-le.

O minciună e deci a fricoșilor, semn de poltronerie, de lașitate; alta e a egoiștilor, semnul tendinței către nedreapta cotropire; alta e a răilor, semnul răutății diabolice, care se complace în a vedea pe alții în necaz și supărare; alta e semnul unei fantazii nedisciplinate de rațiune, — cum se găsește de ordinar, la copii mici și la vânători, ș. a.

Se va stabili astfel, că nu toate minciunile sînt egale de culpabile; că unele sînt chiar cu totul ne-

vinovate, precum minciuna din umanitate, spusă cu intenţiune d-a face bine cui-va, fără a aduce, în acelaş timp, vătămare societăţii.

Se vor căuta exemple de fiecare fel deosebit de cauze.

In morală, ca şi în medicină, cunoaşterea cauzelor contribue la vindecarea răului.

Afară de neadeväul spus din iubirea de oameni, se va dovedi, că toate celelalte se reduc la motive urâte, rele sau ridicole. Daca se învederează natura repulsivă a cauzelor, se sădeşte în suflet pornirea d-a fugi de ele. Instrucţia ajută astfel la educaţie.

Acest ajutor se va îndeplini într'un grad mai mare, când instrucţia morală se va complecta arătându-se şi *urmările minciunei*. Ce se întâmplă când spune cineva o minciună, şi anume, mai întâiu, pentru alţii? Apoi chiar pentru mincinos?

După gravitatea urmărilor ei pentru societate, se taxează şi gradul de răutate al minciunii. De unii mincinoşi ni se face milă: — aşa sînt fricoşii; de alţii râdem, — fanteziştii: de alţii ne supărăm, — egoiştii: de alţii ne revoltăm în cel mai mare grad, — maliţioşii, răii.

Numai în cazurile din urmă se găsesc atinse mai simţitor interesele sociale. De aceea şi reacţiunea noastră este mai violentă, In celelalte cazuri, urmările cad mai mult asupra mincinosului.

Când unul minte de frică, umilinţa lui deşteaptă în noi milă sau dispreţ, după împrejurări. In amândouă cazurile demnitatea lui personală sufere o ştirb

bire. Când minte, ca să înflorească o narațiune, râdem de încurcătura în care se pune gratuit. Nu o minciună, care să nu se dea pe față. E comic, dar și trist, a vedea spiritul omului muncindu-se a inventa minciuni noui spre a drege pe cele vechi.

Pentru fiecare din aceste cazuri elevii vor căuta exemple, create de ei sau aflate în scrierile autorilor români, latini, francezi, citiți în clasă sau în particular, acasă, de elevi, cu ocazia studiului literaturii naționale și a literaturilor străine.

Din aceste trei puncte de vedere se vor trata toate virtuțile și datoriile: întâiu se va determina noțiunea lor; al doilea se ca căuta rațiunea lor d'a fi, geneza, cauzele lor; al treilea se vor considera urmările lor pentru societate sau natura lor morală, rațiunea pentru care sânt recomandate (opusele lor, interzise) de morală,

Toate aceste considerații se vor face pe cale inductivă. Elevii singuri, analizând un exemplu concret întâlnit, pus înainte de profesor, vor putea afla adevărul. Vor avea nevoie numai să fie conduși prin întrebări și ajutați a formula mai jos răspunsul definitiv în termeni științifici, precișî.

Din modul indicat aci pentru tratarea unei virtuți, și a defectului moral conrespunzător ei *(veracitatea, minciuna)* se va înțelege cum credem, că s'ar putea propune mai cu folos și cu interes toate celelalte noțiuni morale. *Ab uno disce omnes.*

E destul a desveli spiritul metodei. Aplicațiile ei la diferitele cazuri concrete se pot lăsa în sama și

sarcina profesorului inteligent și pregătit pentru cariera sa. Numai el va fi în stare a adapta o metodă generală la condițiunile speciale, prin natura lor variate și variabile,—ale unei clase anumite de elevi. Numai el va fi în stare a vedea *cât* poate prinde și coprinde spiritul auzitorilor săi, *de unde* să-i iea și *cum* să-i iea, spre a-i face să se intereseze de o chestiune și s'o priceapă. Acesta e rostul *artei lui didactice*. Dacă *el* nu va poseda cel puțin noțiunile indispensabile ale artei didactice, în zadar i se va vorbi fie de *spiritul* unei metode, fie de *aplicațiile ei speciale*. Spiritul metodei nu se va pricepe; se va lua în locul lui *litera* metodei, iar aplicațiile ei speciale, învățate pe derost, vor deveni rețete pedantice, rigide și moarte, niște adevărate instrumente de tortură.

Pe lângă exemple scurte, ca cele de mai sus, se vor întrebuința cu folos biografiile oamenilor mari, faptele, evenimentele și caracterile istorice, discursurile cu conținut etic din literaturile vechi și moderne, analiza de proverbe și de maxime celebre, când se întâlnesc în lectură și compoziții.

Un exercițiu escelent în desvoltarea judecății morale constitue analiza critică, din punct de vedere etic, a caracterelor și actelor personejelor din piese de teatru și nuvele literare mai lungi, cari, în mare parte, se vor ceti liber de elevi acasă, după recomandația profesorului, sau se vor analiza în clasă.

Importanța metodei active.

Metoda activă, care tinde a deprinde pe elevi să găsească singuri, cu mintea lor, adevărul ce vrem să li-l comunicăm, e în acord, cum observă H. Spencer, cu întregul mod de funcționare al minții omenești în epoca istorică în care ne aflăm. Procedările didactice au mers paralel cu metoda generală a spiritului unei epoci.

Spiritul omenesc s'a emancipat de tirania hotărârilor dogmatice, el caută să-și dea seama prin el însuși de adevarata natură a lucrurilor. Timpul modern a pus toate chestiile din nou în cercetare și discuție. *Dubito* al lui Descartes caracterizează starea de spirit a timpului nou.

Această atitudine a minții a trecut, sub o formă anumită, și în procedările de învățământ ale școlii. Astfel se caută, prin îmboldirea spontaneității, să se deprindă elevii a cercetà singuri și a se convinge prin propriile lor forțe, de adevărurile ce și le însușiau înainte pe credit.

Dacă s'a pătruns *spiritul* metodei active, se vede ținta urmărită în educația inteligenței. Și atunci se vede și modul cum se poate căuta aplicarea ei în ori-ce moment al activității educative.

Modul variază după gradul învățământului, variază după obiectul de studiu sau după ordinea de cunoștințe ce se predă, și după vârsta elevului, după faza de desvoltare și de orientare a spiritului lui.

Dela învățământul elementar până la cel universitar, metoda activă își găsește aplicația sa.

După cum s'a observat mai sus este o eroare când se crede că toată munca și misiunea profesorului de Universitate s'a sfârșit, după-ce și-a ținut prelegerea publică prin care și-a expus resultatul cercetărilor și gândirilor sale unor auditori ce îl ascultă și se mărginesc să iea note. Aceasta este numai o parte din activitatea lui. Altă parte și mai rodnică, este aceea care urmărește să deprindă pe studenți cu metoda de cercetare, să facă din ei oameni de știință.

In laboratoare, în clinici, în seminarii studenții sânt îndrumați la lucrări proprii, la cercetări și aplicații științifice, unde personalitatea lor intelectuală e lasată să se manifeste liber, să se ciocnească de greutățile problemelor. Metoda activă intră în joc, în modul în care se potrivește situației și gradului de învățământ.

Dacă la Universitate ea își găsește loc și rost, în o formă anumită, cu cel mai mare cuvânt își găsește rolul în liceu.

Negreșit, modalitatea desvoltării spontaneității mintale la elevii de liceu diferă de aceea aplicabilă la elevii de gimnaziu.

Raza vizuală a spiritului lor, coprinsul de cunoștințe, gradul interesului teoretic diferă. Procedarea profesorului trebue să se adapteze acestei diferențe, după cum trebue, de altfel, să facă același lucru și profesorul de clasele primare, institutorul, față cu cel de gimnaziu și acesta față cu cel de liceu.

Sânt nuanţe de procedare, pe cari cunoştinţa psihologică a vârstei elevilor o sugerează simţului pedagogic şi pe cari experienţa, grămădită în ştiinţa educaţiei, le indică în orientarea pregătitoare prealabilă a profesorilor.

Şi faptele, lucrurile, fenomenele ce le punem înnaintea minţii elevilor, şi termenii în cari ne formulăm gândirea şi exemplele de cari ne servim pentru a le face mai înţelese, şi modul în care exprimăm şi înlănţuim întrebările, toate se deosebesc dela un grad la altul de învăţământ, potrivit puterilor aperceptivităţii elevilor.

Câteva reguli pentru punerea întrebărilor.

Metoda activă se caracterizează, mai ales în formele ei iniţiale, prin *euristică*. Se stimulează energiile mintale şi activitatea spontană prin întrebări. Se aţâţă curiozitatea şi se îndreptează mintea în anumite direcţii de cercetare a adevărului.

O întrebare bine pusă dă spiritului puteri şi lumini descoperitoare.

A pune bine întrebările e o artă.

1. O primă regulă este să nu se uite că învăţământul unei clase este *colectiv*, că întrebările nu trebuesc puse unui anumit elev, chemat şi numit mai dinainte, ci clase întregi, anonim. Toţi elevii trebue să gândească la răspunsul de dat întrebării. Profesorul indică dintre toţi un anumit elev, care să răspundă, apoi pe altul. In felul acesta toată clasa e atentă şi munceşte cu mintea.

2. Să se evite întrebările cari nu dau deloc de gândit, cuprinzând răspunsul în chiar formularea lor, precum și acelea cari nu dau minții nici-un punct de sprijin, nici-o indicație, în ce direcție să caute răspunsul.

Și unele și altele nu-și ajung scopul, sunt nefolositoare, unele fiindcă îi dau rezultatul de-a gata, celelalte fiindcă îi sugerează iluzia unei slăbiciuni descurajatoare, prin o dezorientare, care dacă nu e intenționată din partea profesorului, nu e mai puțin păgubitoare pentru disciplina mintală.

De ordinar, se împart întrebările în două categorii mari: întrebări recapitulative și întrebări progresive; primele au de scop a rechemà în memorie cunoștințele dobândite, celelalte să facă spiritul a ajunge la dobândirea de cunoștinți noui sau elemente noui de experiență.

Împărțirea aceasta are un singur folos, dar destul de mare: deosebește, în linii mari, adevăratele întrebări *euristice* de cele ce nu au acest caracter.

E o greșală a se crede că or-ce întrebare, care provoacă un răspuns din partea elevilor, constitue o aplicare a principiului euristic, și duce la desvoltarea spontaneității mintale.

Rechemarea cunoștințelor în memorie se face or ca să ne asigurăm de existența lor, de păstrarea și asimilarea lor; deci în scop de *examen*; or ca să ne ajutăm de ele spre a îndreptà spiritul să întrevază or să deducă alte cunoștințe, deci în scop introductiv și stimulator, ca *pregătire* a apercepției și a activității spontane.

E una din formele stângăciei în punerea întrebărilor, când se întreabă de-a dreptul despre rezultatele de obținut numai prin activitatea bine condusă a spiritului, sau despre cunoștinți cari tocmai trebuiau comunicate de propunător.

4. S'ar puteà chibzui o altă împărțire a felului întrebărilor, în care să intre, ca una din părți, și întrebările de recapitulare sau de examen.

După cum acestea se adresează memoriei, sunt alte întrebări cari se adresează altor facultăți ale spiritului. S'ar puteà astfel găsi atâtea feluri de întrebări câte funcțiuni intelectuale sunt, la stimularea activității cărora tinde formularea lor.

Sînt astfel întrebări cari au de scop a trezi și exercità facultățile de *observare*, când se cere elevilor să descrie înfățișarea caracteristică a unui lucru, a unei ființe, a unui fenomen ce-l are sub ochi.

Sunt altele care se adresează facultății de a *găsi asemănări și deosebiri* între lucruri, când se cere să se facă o comparare sau un paralel între anumite date prezentate spiritului in intuiție sensibilă sau imaginativă.

Sunt întrebări cari se adresează facultății de *judecată* și de *raționament*, când se cere, din anumite date; din anumite cunoștinți reimprospătate or comunicate atunci, să se tragă o concluzie: fie pe cale inductivă, când din mai multe cazuri și exemple se caută o regulă sau un principiu, fie pe cale deductivă, când dintr'un adevăr bine stabilit de mai înainte sau chiar atunci se cere o urmare, în o anumită direcție.

Sunt întrebări cari se adresează *imaginaţiei*, altele, cari depăşesc cadrul activităţii pur mintale, şi tind a stimulà puterile mai adânci ale sufletului, *sentimentul*, în diferitele lui forme de funcţiune. După varietatea acestora, s'ar puteà stabili alte atâtea categorii de întrebări, având ca trăsătură comună, tendinţa de a pune în mişcare unul din sentimentele a căror desvoltare trebue pusă între preocupările permanente ale educatorului.

Dar despre aceasta se va mai vorbì când se va tratà despre preocuparea social-umanistă a învăţământului.

Resultatul educativ al stimulării spontaneităţii.

Resultatul acestei procedări este că noţiunile aflate chiar de elevi se înfig mai adânc în sistemul intelectual: ele sînt *cucerite*, căci sînt productul muncii lor întelectuale; spiritul crede în ele mai degrabă şi mai mult, decât în cunoscinţele învăţate numai din auzite.

Plăcerea ce însoţeşte apoi această activitate spontană, e un stimulent la muncă şi e un ciment psichic pentru cunoştinţe. Cunoştinţile căpătate cu plăcere, se leagă mai durabil între ele şi de substanţa sufletească prin însăşi faptul plăcerii.

Cu modul acesta se desleagă o altă chestiune din didactică: cum să facem pe copii să ţină minte cunoştinţele aflate?

Cum se desvoltă *memoria*?

Un mijloc vechiu, dar sigur de altmintrelea, pentru desvoltarea memoriei e *repețirea*. De acest mijloc nu ne putem scuti nici-odată; însă cu o singură condițiune: ca să fie îndeplinită *înțelegerea*. Când lucrurile sânt bine înțelese și sânt cu plăcere cunoscute, ele se memorează, căci se alipesc mai durabil ele între ele și toate împreună de cele mai durabile și mai vechi, alcătuind astfel un bloc strâns foarte trainic, cu însemnată putere de coesiune.

Incontestabil, și fără înțelegere se poate memora lucrurile. Dacă se repetă de multe ori, se repetă necontenit, cele mai absurde împărecheri de cuvinte, nonsenzurile cele mai bătătoare la cap pot fi, în cele din urmă, memorate. Dar această procedare e barbară și nu mai e nevoe să spunem că e antipedagogică.

Poate vor gândi unii însă, că, aplicând principiul didactic de a ne adresa spontaneității elevilor, și a nu spune chiar noi de-a dreptul adevărul, pe care l'ar putea afla și elevii, sub conducerea noastră, e în definitiv numai *o perdere de timp*. Cei mai prudenți poate nu vor spune că e numai decât e perdere de timp, în senzul că nu se profită nimic, ci pentru cuvântul că știința e lungă și timpul scurt, și dacă se dă astfel în porții mici adevărurile, atât cât prinde mintea copiilor singură, resultatul ultim ar fi că se va ajunge la sfârșitul anului, fără să se ajungă la *sfârșitul materiei* prescrise în *programă*.

La aceste considerații s'ar putea răspunde în mod prealabil că, dacă odată se recunoaște că principiul didactic însuși e valoros și superiar, faptul că el

nu poate fi aplicabil din cauza unei alcătuiri existente, face să cadă asupra acestei alcătuiri și rutina toată răspunderea, și deci asta echivalează de mai înainte și numai cu o sentință dată contra lor.

Când vom trata chestiunea programelor, vom mai desvolta și chestiunea materiilor de predat.

Deocamdată observăm, în treacăt, că știința nu este în sine nici lungă, nici scurtă. Știința nu e o entitate cu proporții absolute; e atât, cât o posedă mintea omenească, și atât cât poate sa încapă în mintea care se ocupă cu dânsa. E și vastă, e și elementară, e cum o are cineva și cum vrea s'o comunice. O știință se poate propune, fără să se termine, în zece ani; și se poate expune, în esența ei, în câteva luni. Totul atârnă de alegerea cunoștințelor ce trebuesc câștigate în limita timpului de care dispune orarul unui obiect la școală, unde cantitatea e condiționată, de altfel, și de factorul metodei raționale.

Și afară de aceasta, în definitiv, nu se știe când este mai multă perdere de timp? Atunci când se dau treptat-treptat cunoștințele ce se asimilează îndată, și fac să crească astfel energia mintală prin o hrană substanțială și întăritoare? Sau când se grămădesc cu repeziciune cunoștințele neasimilate și neasimilabile, aruncate în capete ca în o magazie, fără să se prindă și să se organizeze în spirit, așa că se desfac și se scutură din minte după trecerea anului școlar, întocmai cum se scutură de apă păsările ajunse pe mal, după ce au trecut gârla? Știința, ce se dă astfel în silă și cu toptanul, rămâne

ca o grămădire de elemente străine încapul elevilor, şi mintea se simte aşa de împovorată şi de obosită de greutatea cunoştinţelor anorganice, în cât elevii, la sfârşitul anului, se leapădă cu entusiasm şi de ele şi de cărţile ce le conţin.

Atunci, care e câştigul? Unde e perderea de timp?

Incontestabil că perderea adevărută de timp e în lăcomia imprudentă şi păgubitoare de a ticsi cât se poate mai multe cunoştinţe neasimilate, cari, neputând fi mistuite de spirit, nu se transformă in forţă, ci produc o adevărată idigestie intelectuală.

Facem, în fine observaţia următoare, întemeiată pe fapte. Este absolut neîntemeiată temerea că întrebuinţând metoda activă, euristică, în predarea învăţământului, nu se ajunge să se termine toată materia prevăzută în program până la sfârşitul anului. O experienţă convingătoare s'a făcut, în astă privinţă, la Şcoala de aplicaţie a *seminarului pedagogic universitar* din Iaşi, chiar în primul an de funcţionare. Deşi şcoala s'a deschis în Noembrie 1899, toţi profesorii şi-au terminat materia de predat prevăzută în program, până la sfârşitul anului, întrebuinţând tot timpul metoda euristică. Şi să se noteze că aveau de luptat cu toate greutăţile începuturilor unui experiment pedagogic nou, greutăţi mărite şi de nevoia încercărilor, în mod firesc nesigure, ale practicanţilor, cari se exercitau în arta didactică. Dacă în anul întâiu al şcoalei, când tradiţia nu se formase, când durata de predare a fost redusă cu două luni, când s'au pus în drum atâtea piedice neprevăzute, tot s'a isbutit să se termine bine întreaga

materie a programei anuale, asta e o dovadă că, în metoda activă de predare, însă-şi nu există nici-o cauză de întârziare a mersului învăţământului. Ba poate mai degrabă se găseşte o cauză de accelerare a lui.

Aceasta nu era greu să se vadă *a priori*. Un merit nu i-a trecut nimănui prin gând să tăgăduiască metodei, anume că, stimulând activitatea mintală a copiilor le exercitează spiritul, le deşteaptă puterile de observaţie, de judecată, de raţionament, cu alte cuvinte, le creşte, le întăreşte şi le ascute inteligenţa.

De aci era uşor de prevăzut că funcţiunile mai agere ale inteligenţei vor înaintă tot mai repede în prinderea şi asimilarea cunoştinţilor. La început, natural, mersul poate păreà mai încetinel: dar, după ce trece primul timp de elaborare a cunoştinţelor şi de întărire a spiritului prin gimnastica activităţii spontane, mersul se iuţeşte treptat: şi acumularea de cunoştinţi asimilate şi de energii câştigate îi împrumută o repeziciune firească proporţională cu timpul întrebuinţat. Cu cât înaintează, şi se apropie de capăt, cu atât devine mai accelerat, fără a fi superficial.

6) Învăţământul să fie interesant.

Intre condiţiile mai principale de îndeplinit în didactică, pentru ca învăţământul să-şi producă efectul său, este şi aceia ca învăţământul să fie interesant.

Când se îndeplineşte numai condiţiunea de clari-

tate, când inteligența urmărește pas cu pas, și cu succes, o desfășurare și o înlănțuire de idei, pe care o pricepe, se produce o plăcere, plăcerea intelectuală.

Atunci avem numai interesul curat formal, teoretic, condiționat de plăcerea ce se naște, când puterile intelectuale se simt crescând, când lumina se face din ce în ce mai largă în spirit, limpezind problemele vieții și ale naturei.

Mai este însă un interes ce trebuie satisfăcut.

Când vorbeam despre rolul intelectului în viață, spuneam că el s'a născut ca un organ în serviciul instinctului de conservare, deci din interes practic, și că treptat-treptat, cu desvoltarea lui, a mai crescut o trebuință nouă, trebuința de a înțelege pentru a înțelege, trebuința teoretică.

Interesul formal, arătat mai sus, se raportează mai mult la a doua funcțiune a inteligenții, la funcțiunea derivată, la teorie.

Învățământul trebue să cate, însă, a satisface și trebuința primară a înțelegerii pentru scopul conservarii și fericirii vieții. Atunci avem *interesul practic.*

Științile se pot împărți, din acest punct de vedere, în două categorii: științe cari satisfac *mai mult* sau în prima linie, interesul teoretic sau formal, și sînt interesante prin ele însă-le; și științe care, în prima linie, se adresează interesului practic, material, și, prin urmare, se raportează la funcțiunea primordială a inteligenții.

Am putea numi, ca exemple tipice, de categoria întâia, matematicile, logica, filosofia în genere, și

până la un punct — atîrnînd acest punct de metodă — limbile. Putem cita, ca exemplu tipic de a doua categorie, ştiinţile eminamente practice: higiena, medicina, agricultura, etc.

In aceste două categorii de ştiinţe, exemplificate prin matematici deoparte şi prin medicină ori prin higienă de altă parte, se vede predominând deoparte interesul teoretic, de altă parte interesul practic. La mijloc, între aceste două extreme, sînt ştiinţe ce coprind în ele, în proporţii deosebite — atârnând şi aici de metodă—interesul teoretic şi practic.

Când îşi propune omul de ştiinţă sau profesorul să demonstreze că suma celer trei unghiuri este egală cu două unghiuri drepte, nu se vede ce interes practic ar ieşi de aici; inteligenţa e ocupată de deslegarea chestiei ca de o gâcitoare ori şaradă. Tot interesul se concentrează în a găsi miloacele, a căuta noţiunile intermediare, pe baza şi cu ajutorul cărora să se poată stabili această egalitate ultimă între două unghiuri drepte şi cele trei unghiuri din triunghiu. Şi interesul e satisfăcut, sentimentul mulţumirii se produce, când se ajunge la rezultat. Iată un exemplu clasic de interes numai teoretic. Prin demonstrarea ce duce la soluţia problemei, mintea, captivată, urmărepte cu aceiaşi neràbdare rezultatul, cum urmăreşte d, e. la curse, un spectator cu privirea pe călăreţi ce se întrec, curios să vadă cine ajunge la ţintă mai degrabă.

Şi în celealte ştiinţe găsim, incontestabil, în diferite grade acest interes intelectual. In *Istorie* d. e., când se caută legătura cauzală dintre fenomene, când se

arată din ce pricini economice, culturale, sociale a rezultat un eveniment mare, ca revoluția franceză, sau ca revoluția noastră dela 1848. când se pătrunde nexul cauzal al înlănțuirii faptelor, incontestabil că inteligența, satisfăcută, dă naștere unui interes teoretic.

Tot așa în toate celelalte științe, fie cosmologice, fie noologice, când se stabilește legătura dintre fenomene, ori raporturile dintre idei.

Dar, pe lângă interesul acesta, găsim interesul *material, practic*, și aceasta de asemenea în diferite grade, nu numai în științele pe care le-am citat ca exemple tipice de științe practice, dar și în celelalte de o natură mai formală.

Chiar *matematica* poate să se predeă și dânsa în acest chip, în cât să mulțumească și partea interesată, practică a omului. Aplicațiile în probleme au în cea mai mare parte acest rol. Problemele se pot alcătui astfel, în cât să răspundă la unele trebuințe zilnice și deslegarea lor să aducă ușurarea vre-unei greutăți în sarcina vieții practice.

De ordinar, negreșit, astfel se și compun problemele din matematică, începând de la cele mai elementare, din învățământul primar. Se știe câtă legătură are geometria, bunioară, cu viața practică; după istoricii științii, ea s'ar fi desvoltat din chiar interesul practic, din trebuința de a măsura și delimită pământurile. Tocmai de această legătură practică, așa de bogată în variate aplicații, se poate

servi învățământul spre a trezi în suflete, pe lângă interesul curat formal, și interesul material.

A satisface interesele practice, a fi *interesantă*, în sensul acesta restrâns al cuvântului, însemnează a pune știința în raport cu una din funcțiunile omenești — fie speciale, fie generale.

Un om, cu o inclinație înnăscută precumpănitoare în o direcție, va fi interesat special, chiar exclusiv, a afla cunoștințile ce se raportează la acea inclinație individuală a lui. Unul se naște cu o predispoziție către matematici; altul se naște cu o predispoziție pentru științile de observație, sau cele experimentale; altul cu tendința de a întreba, până la torturare, natura lucrurilor spre a-i stoarce secretele; altul, cu porniri către combinațiile de idei, în sensul și scopul de a satisface trebuința frumosului. Fiecare după predispoziția lui individuală, va avea o atenție mai interesată special pentru ordinea de cunoștințe, relativ la acea tendință sufletească a personalității lui.

Cariera specială, asemene, determină interesul particular. Cunoștințele vor fi interesante pentru un militar, când se vor raporta la arta lui, la tactică, strategie, etc.; vor fi interesante pentru un profesor, când se raportează la determinarea mai apropiată a naturii omenești și a mijloacelor de a o perfecționa: vor fi interesante pentru un negustor, când se vor raporta la afacerile lui comerciale; vor fi interesante pentru un agricultor, când îi vor ajută să cunoască pământul bun de cutare cultură, să știe cum

se cultivă cutare plantă, sau cutare speţă de animale.

Aceste, sânt interese speciale.

Dar *sânt şi interese omeneşti generale*, ce există în ori-ce om normal. Pe un om normal, cuminte şi echilibrat îl vor interesa, incontestabil, cunoştinţele relative la condiţiile de păstrare a sănătăţii, fizice şi intelectuale; îl vor interesa cunoştinţele cari îl vor pune în situaţie de a-şi îndeplini mai conştient datoriile lui în viaţa socială, de a-şi cunoaşte rostul lui în lumea interhumană, şi-i vor da mijloacele de a funcţiona ca parte normal constitutivă, în mecanizmul întreg sociologic în care trăeşte: adecă, mai în special, cunoştinţele ce-i vor pune în situaţie să-şi îndeplinească rolul lui de cetăţean. Îl vor interesa acele cunoştinţe cari îi vor servi la susţinerea vieţii la triumful în lupta pentru existenţă. Îl vor interesa şi cunoştinţele cari îi vor da puterea, nu de a triumfa în interesul lui personal, ci de a realiza un ideal, ideal umanitar, pornit din trebuinţa simpatiei universale, tot aşa de general, dacă nu de adânc, implântată în natura omului, ca şi interesul personal.

Căci nu vom considera, şi nu se poate considera, ca normal alcătuit omul, care înţelege şi simte ca interesant pentru dânsul numai ceiace se raportează la binele lui personal, în opunere exclusivă cu buna stare, cu fericirea tuturor celorlalte fiinţe.

Dacă ar exista o astfel de natură, ar fi o natură monstruoasă.

Deci, când e vorba de „interes în învăţământ şi de învăţământ interesant", trebue să nu se uite a

se desvolta și interesul care se naște din raportul cunoștințelor cu viața în general, nu numai cu viața individuală, dar și cu cea socială.

De altfel, din punct de vedere curat și numai „psihologic", *interesant* devine învățământul totdeauna, când se mulțumește or-ce trebuință, or-ce pasiune omenească, sau instinct, indiferent de ce natură și indiferent de ce valoare morală ar fi.

Era de interesant d. ex. învățământul Sofiștilor la Greci, care propunea să dea mijlocul de a se ridică cineva prin puterea cuvântului, prin retorică, deasupra concetățenilor, astfel ca să-i stăpânească.

Sofiștii, cum se știe, nu prea puneau mare greutate pe dinstincțiuni morale, și își propuneau, pe față, să învețe pe or-cine arta de a dovedi, or-când și ori-cui, că același lucru poate să fie și bun și rău, în aceleași condiții.

Negreșit că trebue să fie interesant un învățământ care promite și dă mijloacele de a câștigă glorie, avere și în genere puterea fie politică, fie economică ori socială.

Insă, în învățământ, trebue să se facă o selecție a diferitelor interese după un criteriu moral.

Interesul practic sau material în diferite științe.

Ziceam că în fiecare știință se găsește, în proporție deosebită, și interesul material și interesul formal. Să vedem aceasta în câteva exemple.

Interesul practic în logică.

Logica e o ştiinţă curat formală, şi, deci, interesul predominător în studiul ei, trebue să fie formal. Dar când se dau mijloacele: cum să se dovedească sofismele în o cuvânrare plină de raţionamente specioase, cum să se dovedească în o scriere seducătoare, ca compoziţie, sau în ori-ce altă manifestare literară mai complexă, erorile de judecată, atunci ştiinţa logică devine un instrument practic. In şcoli, ce e drept, din modul cum se propune ştiinţa logicei, nu prea iese acest interes din urmă. Nu vom luà, însă, ca normă aceia ce se face şi aceia ce este. Ştiinţa educaţiei este care dă normele, arată aceia ce *trebue să fie* [1]).

Incontestabil, că dacă, în predarea ştiinţei ce expune şi lămureşte procedările artei de a gândi just s'ar adăuga şi exerciţiile practice, prin cari s'ar tinde a se aplică regulele cunoscute la nişte cazuri concrete, spre a descurcà, bunioară, un ţesut de erori logice presărate în o lucrare literară ori ştiinţifică — studiul logicei ar deveni mai interesant şi din punctul de vedere teoretic, şi din cel practic.

Interesul practic în ştiinţele fizico-naturale.

Ştiinţele fizico-naturale au un câmp întins pentru desvoltarea interesului material. Acest interes ma-

1. Un manual şcolar de logică în care se văd preocupări de cerinţele didactice, este Logica de *Alexandru Valeriu*. Bucureşti, 1913. Ediţia VI. 1919.

terial e neglijat însă, când, d. e. în chimie și în fizică, se vorbește numai de legi generale, de principii și de proprietăți potrivite tuturor corpurilor sau claselor principale de corpuri și de fenomene din natură, și nu se caută, pe baza acestor legi, să se explice mediul fizic direct înconjurător.

Poate să se cunoască perfect de bine, în principiile ei generale, chimia; dacă, însă, când ar fi vorba a explică ce e gazul aerian, ce e și cum se alcătuește un chibrit, ori săpunul, sau or-ce substanță uzuală, sarea, apa, etc., elevul ar rămâneà cu ochii mari de surpriză, înălțând din umeri, — învățământul, or-cât ar fi fost de clar, și, deci, din punct de vedere formal, teoretic, or-cât ar fi fost de interesant, a păcătuit, lăsând interesul practic neatins și nedeșteptat. Introducându-se și aceste considerații, se adaugă din contră la interesul învățământului, în proporție cu stabilirea raporturilor dintre cunoștințe și dintre interesele zilnice ale vieței.

In științele naturale descriptive, în geologie, botanică, zoologie, se obișnuește să se vorbească și de detalii, negreșit, nu numai de principiile ganerale, ba încă decât se poate mai multe detalii. Dar în alegerea amănuntelor ar trebui să se vadă dominând mai lămurit criteriul interesului vital, al interesului practic.

Fără îndoială, nimenea nu tăgăduește importanță părței generale teoretică a științei. Ea răspunde trebuinței de a înțelege lumea. Dar, când e vorba de a recurge la exemplificări concrete, de ce nu s'ar căuta acestea și în vederea celui de al doilea interes,

a interesului material? Când se fac clasificările plantelor, animalelor, când se descriu mai în detaliu caracterile lor şi se enumără speciile şi familiile, este, pare-se, elementar să se aleagă, ca exemple, acele clase şi categorii de fiinţe, cari trăiesc în mediul fizic al ţărei unde se propune ştiinţă. Speţele de plante şi de animale ce or fi trăind în Australia, în sudul Africei, în America, pot fi frumoase, interesante pentru zoolog, pentru botanist, pentru specialist; dar pentru acela care — cum e în învăţământul secundar — e nevoit, din cauza mulţimii obiectelor de studii şi din cauza scurtimii timpului, să se mulţumească numai cu noţiunile generale de cultură generală; pentru acela care, în aceste condiţii, voieşte că se orienteze în datele generale ale stiinţei, este logic să i se descrie în detalii, nu cazurile depărtate, fenomenele şi fiinţele cu cari nu se întâlneşte în viaţă, ci acele fenomene, fiinţe şi lucruri pe cari le vede, le utilizează, de cari trebue să se ferească, ale căror proprietăţi se rapoartă la viaţa lui, fie în bine, fie în rău.

Tot aşa şi pentru istorie, pentru geografie, limbi, etc.

Dar în predarea *chimiei*, mai ales, se poate invedera şi aplica mai larg şi mai efectiv principiul de a desvolta interesul practic în învăţământ. Chimia are atâtea aplicaţiuni industriale.

Ar fi o adevărată revoluţie morală şi socială în sistemul nostru de învăţământ, dacă în micile noastre laboratorii sau cabinete de chimie, de pela şcoli,

— unele binişor înzestrate cu aparate şi material de experimentaţie, — profesorul nu s'ar mărgini numai a demonstra, în mod intuitiv, legile combinaţiei corpurilor, şi a analiza compoziţia lor, ci ar căuta să facă sinteze interesante pentru folosul în viaţa de toate zilele.

Cu câtă plăcere ar lua parte elevul la lecţia de chimie, când i s'ar arăta cum poate să-şi facă singur un parfum, măcar simplul *odicolon*. ori un săpun. o oglindă, un chibrit! Cu ce mândrie s'ar duce el acasă şi ar ruga pe toată lumea să se uite la dânsul, cum ştie să producă, din cutari şi cutari elemente, un anumit corp, de care toţi au nevoie! In colţişorul lui din casă s'ar înjgheba un adevărat laboratoriu. Pe firida, pe fereastra, pe laviţele, etajerele şi dulapurile camerei s'ar vedea tot felul de sticluţe cu preparatele lui, şi borcănaşe de pomadă, şi cutioare cu săpunuri, pe care fraţii şi părintii lui, — mai în glumă, mai în serios, — le ar cere la trebuinţă, să se slujească cu ele.

In unele din orele de clasă, utilizate pentru lucrări practice exerciţii, estemporale, etc., s'ar da elevilor să lucreze, pe întrecute, câte-un preparat de corp uzual, la toţi acelas lucru sau fiecăruia după cererea şi predisposiţia lui.

Nu mai încape îndoială, că scopul acestei noui metode în învăţământul ştiinţelor naturei, n'ar fi direct, de a scoate din elevi numai decât industriaşi ori negustori. Nu. Scopul este curat şi simplu numai de a *educa*, deşteptând în sufletul omului cât se poate mai multe puteri latente, atingând cât se

poate mai multe rezorturi ale vieței și activității lui sufletești.

Resultatul cultural ar fi din cele mai însemnate.

1) S'ar desvolta sentimentul puterei asupra naturei. Omul atât poate, cât știe. *Savoir c'est pouvoir.* Dar numai atunci poate, și știe că poate, când din cunoștințele lui asupra naturei, se simte în stare a interveni în cursul obișnuit al naturei și a *produce*, a *crea* lucruri și fenomene, combinând și mânuind legile lor, după gustul și după interesul lui.

2) S'ar desvolta, de sigur, sentimentul solidarității dintre clasele sociale.

Viitorii absolvenți ai cursului secundar de cultură generală, or-cât de departe s'ar sui în ordinea ierarhiei sociale, or-cât de învățați ar deveni în litere ori matematici, etc., or-cât de puternici și de bogați ar ajunge prin muncă și noroc, nu s'ar mai uita așa de sus și desprețuitor la fabricantul, care face cu meșteșug chibrituri, săpun sau lumânări. L-ar privi cu alți ochi, când și-ar aduce aminte că și el a încercat odată să aplice legile științei în realizarea unor astfel de lucruri sau a altora de aceiași categorie. I s'ar părea că vede în el un coleg de muncă; în tot cazul un artist, care s'ar ilustra în societate prin meșteșugul lui, ca or-care alt specialist de distincție. Ceva din sentimentul admirației ar influența aprecierea omului, prin înțelegerea greutăților și meritelor operei lui. Aplicațiile practice în școală, democratizând spiritele, apropiind clasele sociale, ar

înobila munca, punând-o în rangul aristocrației de merit și de valoare.

3) Un vechiu prejudițiu domnește încă destul de tiranic în societatea noastră. Meseriile independente, lucrările manuale, industria și comerțul sînt considerate ca ocupații inferioare, mai puțin onorabile decât așa zisele profesii liberale, decât profesoratul, advocatură, medicina, preoția, magistratura.

Această considerație se observă în toate manifestările vieței sociale, dar nicăeri nu se constată mai evident și frapant ca în selecția secsuală. O fată cu greu se hotărește a lua un negustor sau un fabricant de frângii, bunioară. Odorul visurilor ei trebuie să fie măcar un funcționăraș cât de mic, chiar și numai copist de tribunal. I s'ar părea o injosire și s'ar rușina, când ar fi nevoită să zică: „bărbatu-meu s'a dus la prăvălie". La prăvălie!

Dar cu totul alt-fel suna: „La Cancelarie"! „S'a dus la cancelarie".

Ce chin pentru o fată bine crescută să se știe nevasta unui lumânărar, unui fabricant sau vânzător de săpunuri, ori de chibrituri.

Cel mult agricultorii mai găsesc grație înaintea gustului rafinat al depositarelor criterului, după care se judecă valorile relative ale meseriile sociale.

Acestui prejudițiu, explicabil prin mai multe cauze, se datorește și faptul, de care ne plângem azi, că ne lipsește industrie și comerț propriu, că Românii se îndeasă la slujbe și la lefuri plătite din budgetul Statului, și nu se îndeletnicesc cu meșteșuguri, cu

munca manuală, cu roditoarele afaceri de negoţ şi aplicaţii industriale.

Deşteptând în şcoala de cultură generală interesul pentru lucrări practice, s'ar ajuta, indirect dar sigur, la distrugerea acestui prejudiţiu.

Folosul n'ar fi numai că s'ar învăţa mai cu drag, dar că s'ar deştepta în unii, din vreme, impulsiile talentului îndreptat către viaţa practică a technicei industriale şi a comerţului; iar în alţii — în toţi — respectul pentru aceste ramuri ale specialisărei muncei sociale.

Interesul practic în studiul istoriei.

Istoria ar trebui astfel predată în cât să satisfacă şi trebuinţa practică a orientării în mersul societăţii, adică, interesul material.

Teamă-mi este însă că, dacă s'ar cerceta şi analisa de aproape modul cum se predă de fapt istoria, s'ar constata, poate, că nici chiar interesul teoretic nu e tocmai satisfăcut; cât despre cel material, acela şi mai puţin, dacă nu de loc.

Interesul teoretic ar fi atunci îndeplinit, când, prin studiarea istoriei, fie naţionale, fie universale, s'ar naşte o convingere clară despre *evoluţia spiritului şi caracterul omenesc* în general, sau a *poporului* în special, despre a cărui istorie e vorba; când, apoi, din acest studiu, întemeiat pe înlănţuirea cauzală a fenomenelor sociologice, ar ieşi, mai departe, înţelegerea şi explicarea limpede a stării actuale, precum şi a direcţiei vieţei colective.

Poate că această trebuință teoretică s'ar crede că se poate satisface numai în învățământul superior; nu vorbesc de acest învățământ. Dar dacă, în învățământul secundar, se pare în adevăr imposibil a lămuri seria evolutivă a vieții colective în omenire, sau la un popor, cel puțin pentru elevii din cursul superior; și, dacă, pe temeiul acestei imposibilități, se elimineză interesul curat formal al istoriei din învățământul secundar, atunci cel puțin, trebue neapărat să se satisfacă al doilea interes, cel material, pe care îl poate procura această știință. Căci o știință ce n'ar deștepta nici interesul practic, nici cel teoretic, nu merită să fie cunoscută, e o grămădire de fapte amorfe și anoste, fără înțeles și fără rost, e tot așa cum s'ar cunoaște câte frunze răsăr într'o dimineață de primăvară ori câte cad în o dimineață de toamnă, sau, cum zice Spencer, „câți pui a făcut pisica vecinului".

Se satisface în învățământul secundar cel puțin interesul material, în studiul istoriei?

Interesul material se satisface, când se dă putința, celui ce a învățat istoria, să'și dee samă, în un moment dat al vieții poporului, de direcția în care trebue să se manifeste ca membru conștient și activ al societății. Cetiți s. e. interesanta prefață a lui *Taine*, la scrierea *Les origines de la France contemporaine*, și vedeți cum își pune, dela început, ca țintă clară, să studieze origina Franței și desfășurarea evenimentelor până în timpul lui, ca să-și dea seamă de Franța actuală, de ce este ea în prezent, ce însemnează, în cotro merge evoluția ei, etc., și

toate acestea în scopul *practic* determinat de a şti: ce trebue să facă el ca cetăţean, *cum să voteze*. Şi ca să vadă cum trebue să îndeplinească această datorie civică, a trebuit să cerceteze cum e alcătuită viaţa publică, socială, economică a Franţei, cum s'a născut starea actuală din fazele precedente şi în cotro merge societatea.

„In 1849, zice *Taine*, având două zeci şi unu de ani, eram alegător şi foarte încurcat; căci aveam de ales cinci spre zece sau două zeci de deputaţi, şi ceva mai mult, după obiceiul francez, trebuiă nu numai să aleg oameni, dar să optez între teorii. Mi se propunea să fiu regalist sau republican, democrat sau conservator, socialist sau bonapartist: eu nu eram nimic din toate acestea, ba nu eram absolut nimic, şi câte odată invidiam pe atâţia oameni convinşi, cari aveau fericirea de a fi ceva. După ce am ascultat diversele doctrine, recunoscui că desigur era o lacună în spiritul meu. Motive valabile pentru alţii, nu erau de loc pentru mine; nu puteam înţelege că în politică s'ar puteà lua cineva după preferinţele sale".

Şi mai departe: „Forma socială şi politică în care un popor poate să intre şi să rămâie nu e lăsată la bunul lui plac, ci e determinată de caracterul şi trecutul lui. Ea trebue, până în cele mai mici amănunte, să se moduleze după trăsăturile vii asupra cărora s'aplică, altfel ea se va sparge şi va cădea în bucăţi. De aceea nu vom izbuti să găsim pe a noastră, decât studiindu-ne pe noi înşine, şi cu cît vom şti mai precis ceea ce suntem cu atât vom în-

ţelege mai sigur ceèa ce ne convine". „Ce de timp ce de studii, ce de observaţii rectificate unele prin altele, ce de cercetări în prezent şi în trecut, în toate domeniile cugetării şi ale acţiunii: ce de muncă nesfârşită şi seculară, spre a obţine ideia esactă şi complectă a unui mare popor, care a trăit viaţă de popor şi care trăeşte încă! Dar acesta este singurul mijloc de a nu legiferà fals după ce am raţionat în vid, şi mi-am zis că, cel puţin pentru mine, dacă voiu încercà vr'odată să-mi stabilesc vre-o opinie politică, să fac aceasta numai după ce voi fi studiat mai întâiu Franţa".

Ori-cine a absolvit învăţământul secundar poate să răspunză, din proprie experienţă, la întrebarea dacă învăţământul istoriei în şcoală le a dat putinţa practică cerută de *Taine* în acea prefaţă, precum şi de pedagogi ca H. Spencer.

„Ideile ce se dau, sub acest nume, (de istorie), tinerimei, zice H. Spencer, sunt absolut lipsite de valoare în ce priveşte calitatea ei de călăuză în viaţă. Faptele raportate în cărţile noastre de istorie, întrebuinţate în şcoli, şi cele coprinse în operile mai serioase scrise pentru adulţi, aproape nu pun de loc în lumină adevăratele principii ale acţiunei politice. Biografiile suveranilor nu aruncă multă lumină asupra ştiinţei sociale. A şti pe dinafară intrigile dela curte, comploturile, uzurpările ce s'au întâmplat şi alte lucruri de acest fel, cu toate numele personajelor cari au luat parte la ele, asta nu ne

învață mare lucru despre cauzele progresului națiunilor.

„Citim că în cutare epocă a fost o contestare pentru putere, și că această contestare a dat naștere unei bătălii în regulă; că generalii și locotenenții se numeau așa și așa; că aveau fiecare atâtea mii de oameni de infanterie, atâtea mii de oameni de cavalerie, și atâtea tunuri; că și-au așezat trupele în cutare și cutare ordine; că au manevrat, au atacat, s'au retras, în cutare chip; că la ora cutare din zi au încercat cutare înfrângere, sau au câștigat cutare avantaje; că într'un avânt oarecare, un general a fost ucis și un regiment decimat; că, după toate peripețiile luptei, victoria a fost de partea unei armate sau a celeilalte; în sfârșit că au fost atâția morți, atâția răniți și atâția prizonieri. In toate detaliile grămădite cari compun povestea, se găsește oare unul singur care să te poată ajută a te conduce ca cetățean? Să presupunem că ai cetit cu băgare de seamă nu numai *cele cinci sprezece bătălii decisive cari s'au dat în lume*, dar descrierea tuturor bătăliilor menționate în istorie — votul tău la alegerile viitoare va fi oare mai judicios?" [1]).

Absolvenții de liceu, în genere, au aproape vîrsta care le permite dreptul de vot; deci sunt cetățeni și ar trebui să credem că, pe temeiul cunoștințelor istorice căpătate în cursul secundar, știu și formele vechi din care s'a desvoltat țara românească, și direcția culturală în care merge, și alcătuirea și ros-

1. Vezi cap. I din scrierea lui. „Asupra *educației*".

tul întreg al vieţii publice; şi deci, pentru a repetà cuvintele lui Taine şi Spencer, ştiu pe cine *să voteze*.

Pentru câţi absolvenţi, însă, nu seamănă această întrebare cu aceea din comedia lui Caragiali: „dar eu cu cine votez?“.

Dar dacă nici interesul teoretic nu se poate realizà în învăţământul secundar, şi nici cel material, atunci care mai rămâne rolul şi raţiunea de a fi a studiului istoriei?

Reforma de întrodus în cuprinsul studiului istoriei.— Istoria, ca să devie interesantă, ar trebui să-şi schimbe mult din cuprinsul actual, astfel cum se găseşte în cele mai multe din cărţile şcolare, adică în programul de fapt al şcoalei. Ca să satisfacă interesul teoretic, şi să dea inteligenţii o călăuză explicătoare despre evoluţia societăţii, despre directiva mersului sufletului omenesc colectiv, trebue să arunce mult din balastul detaliilor lipsite de valoare ştiinţifică, relative la războaie, la biografiile şi intrigile familiare ale capetelor încoronate; trebue să se ocupe mai mult cu manifestaţiile colective ale societăţilor şi popoarelor, cu instituţiile, ideile, credinţile, obiceiurile, religiile, arta, technica, etc., cu viaţa totului omenesc care face obiectul istoriei; trebue să devină, deci, mai mult ceea ce cere H. Spencer, o *sociologie descriptivă*. Aceasta în ce priveşte interesul teoretic ce ne îndeamnă să ne dăm seama de legătura cauzală dintre evenimentele istorice, considerate ca treptele evoluţiei prin care trece societatea omenească, şi să întrevedem astfel linia de evoluţie

a omenirii, sau numai a poporului cu care ne ocupăm în special.

In ce privește *interesul material*, istoria trebue să caute o orientare cât se poate mai lămurită, în mediul social, în care trăește generația ce se instruește.

E de observat că raza interesului parcă ar sta în raport invers cu depărtarea în timp și în spațiu a evenimentelor de care este vorba. Cu cât evenimentele sunt mai depărtate, cu atât interesul *practic* al cunoașterii acelor evenimente, de ordinar e mai mic. Evenimentele din China, Japonia, Oceania pot fi interesante teoreticește ; dar, ca practică, ca înrâurire asupra vieței noastre, sunt neînsemnate.

Când la depărtarea în spațiu se mai unește și depărtarea în timp, evenimentele își pierd din ce în ce și mai mult interesul practic. Cunoașterea începuturilor societăților din Asia, Africa, depărtate în spațiu și timp, ce influență pot avea asupra evenimentelor noastre de astăzi, deci asupra vieții practice istorice contimporane? Poate să aibă interes teoretic, pentru înțelegerea desfășurării evolutive a spiritului omenesc; dar interes practic, *nu*.

Ba încă, parcă interesul practic și teoretic stau adesea în raport invers, în această ordine de lucruri.

Din punct de vedere teoretic dorim și căutăm să știm începuturile cele mai depărtate, ca să urmărim lanțul cauzal al evenimentelor, cât se poate mai mult în trecut și să găsim firul explicător complect al evenimentelor istorice.

Din punct de vedere practic, însă, cu cât ne du-

cem mai departe în timp şi spaţiu, cu atât ieşim mai mult din raza intereselor zilei şi ale epocei noastre.

Dacă aceste cerinţe sau principii didactice raţionale nu prea se găsesc îndeplinite în învăţământul nostru secundar, causa e, între altele, că, în dorul nostru de a avea şcolile grabnic înzestrate cu materialul didactic necesar, s'a recurs la început la manuale streine, cum s'a recurs de alminteri la producte streine şi în alte ramuri ale activităţii noastre publice. Constituţia nu s'a luat d-a gata din străinătate? De ce nu s'ar împrumuta şi cărţile şcolare dela streini? Dar ei le-au elaborat pentru trebuinţele lor culturale. Nu face nimic; vor învăţa şi elevii noştrii, ce învaţă elevii Francezilor şi Nemţilor. Nu e tot ştiinţă? Astfel se explică, pentruce şcolarii noştrii se surmenau până mai deunazi cu evenimentele istorice interesante mai mult pentru Francezi sau Germani; iar evenimentele mai apropiate de noi în timp şi spaţiu, nefiind tot aşa de interesante pentru autorii cărţilor străine, erau omise.

Fără îndoială, pentru un franceez sau un german e de puţină importanţă a se şti ceea ce se petrece mai de aproape în Serbia, Bulgaria, Ungaria, în ţările învecinate cu noi; şi, din nenorocire, autorilor didactici din străinătate, nici prin gând nu le trece să elaboreze cărţi pentru trebuinţele noastre culturale. Din cauza aceasta, nici în şcoalele noastre nu se inzistă şi încă nu se inzistă cât ar trebui, pentru orientarea istorică a noastră, asupra popoarelor vecine şi asupra spiritului lor, deşi sunt în relaţie cu

noi și ne interesează în mod practic. Și cam tot așa se întâmplă și cu celelalte științe.

Am desvoltat acest principiu pentru istorie în altă lucrare. Reproduc aici câteva considerații de acolo.

„Orice popor are dreptul să privească lumea istorică din punctul său de vedere. Noi am văzut, până mai ieri, istoria universală prin ochii francezilor sau Germanilor. Cărțile noastre de școală, în genere, se estind asupra evenimentelor, cari interesează, în prima linie, pe Francezi sau pe Germani. Francezii și Germanii și-au scris cărțile didactice pentru *ei*, spre a orientă tinerile *lor* generații în cercul lumii istorice, care se raportează mai întâi de toate la viața națiunii lor.

Victor Duruy, în *Petite histoire du moyen âge* (p. 133), spune că la mijlocul Evului mediu sunt numai trei fapte interesante: Cruciatele, lupta papilor cu imperiul și rivalitatea dintre Franța și Anglia, „cari, până la 1328, își dispută provinciile, și până la 1453 chiar coroana.

„Le reste de l'Europe, adaugă el, vit dans l'isolement et l'obscurité".

Dar în acea „izolare și obscuritate", noi vedem, aici în răsărit, fapte capitale, tot așa de interesante, din punctul de vedere al vieții noastre naționale, ca și rivalitatea Franței cu Anglia, pentru aceste două națiuni.

În acea „izolare și obscuritate" se ridică imperiul româno-bulgar, care s'a măsurat cu două imperii: bizantin și latin, și mai-mai le-a răpus, pe cel din-

tâiu în aplauzele marelui papă Inocențiu al III; pe pe cel de-al doilea, în ciuda lui.

In acea „izolare și obscuritate“ se pune temelia Statelor române și se începe, între ele și Ungaria, o rivalitate, tot așa de interesantă, pentru noi, ca și rivalitatea dintre Franța și Anglia pentru Francezi.

In acea „izolare și obscuritate“ apare în răsăritul Europei înspăimântătoarea semi-lună, care trimete fiori de groază până în adâncul Apusului. Și poporul nostru are mândria că atunci, alăturea cu celelalte popoare mici dintre Balcani și Carpați, și încă mai des *singur*, a servit „de stâlp lumei apusene“.

Și cu brațul lui armat
Pasul soartei l-a schimbat.

Dar ce-i pasă istoricului Francez de faptele glorioase și de luptele pe viață și pe moarte ale unui mic popor dela Dunăre, pierdut în răsăritul Europei?

Pentru el, noi trăim în „izolare și obscuritate“ fiindcă viața noastră n'are nici o influență și n'aduce nici o lumină asupra vieții și destinelor poporului său.

Dar nouă ce ne pasă de încurcăturile lui *Silperic* și ale lui *Sigebert* cu niște femei ca *Fredegunda*, *Galsvinta* și *Brunecho*, cari pricinuesc atâtea omoruri și provoacă războaele între Francezi?

Aleg numai un exemplu. Dacă un istoric francez insistă, cu nume proprii, asupra acestor întâmplări, lucrul se explică și se justifică. El scriu istoria din punctul de vedere al intereselor lor naționale. Ceea ce nu se justifică, însă, este că și noi o scrim tot

aşa, adică o prescriem, traducând cărţile străine în limba noastră. N'ar mai rămâneà, spre a complectà procedarea, decît să traducem şi *viaţa lor* în *viaţa noastră*.

Pe noi ne interesează mai întâiu *noi*, şi mediul istoric înconjurător, vecinii noştri. „A cunoaşte, este a putea“ zice *Aug. Comte*. Maxima filozofului francez se aplică la universul istoric, ca şi lâ cel fizic; la omul individ, ca şi la popoare.

Ca să învederez şi necesitatea şi putinţa de a tratà istoria din punctul nostru de vedere, şi pornind dela noi, ca centru, adaug încă o observaţie.

Orientul e marea scenă istorică unde se începe, se sfârşeşte şi se manifestă în splendoarea ei viaţa societăţilor din evul mediu. In adevăr. Ce eveniment provoacă plămădirea evului mediu? Năvălirea barbarilor, care dărâmă imperiul Roman de Apus şi serveşte de ferment social al unei lumi noui.

Ce eveniment determină încheierea Evului mediu? Sfărâmarea celeilalte jumătăţi a imperiului Roman, prin năvălirea Turcilor în Europa şi luarea Constantinopolului.

Şi în ce se manifestă, până în adâncimea lui, principiul de viaţă al societăţii medievale? In cruciate, cari ridică mii de oameni, din toate straturile sociale şi din toate ţările creştine, spre a-i aduce în Asia, ca să scape Ierusalimul şi locurile sfinte de mânile Musulmanilor.

Dar aceste trei evenimente capitale, hotărâtoare pentru viaţa omenirii din Evul mediu, unde s-au petrecut? Nu în *Orient*?

Şi toate trele vin în atingere directă cu viaţa poporului nostru. Barbarii pe noi ne calcă întâiu. Mulţi din cruciaţi trec şi lasă urme de trecerea lor, cel puţin în peninsula balcanică: Soarta primei părţi a expediţiei I şi soarta cruciatei a IV, mai ales, s-a decis de poporul român din Balcani, şi de aliaţii lui, Bulgarii şi Slavii.

Şi apoi, când e vorba de urgia care pune capăt imperiului bizantin — de Turci — unde se petrec grozavele lupte desperate cu năvala lor cotropitoare? Unde întâmpină ei stavila cea mai neînfrântă? Nu în Orient? Nu la Dunăre şi în ţările noastre?

Sântem îndemnaţi, prin urmare, şi de cursul evenimentelor a muta centrul de gravitate şi punctul de vedere din apus în răsărit, spre a privi şi studia viaţa omenirei din Evul mediu.

Şi nu-i de loc o pornire esclusivistă a pleca, în special, dela istoria poporului român.

La consideraţia naţională şi istorică, se mai adaugă alte consideraţii de natură curat pedagogică. Este natural a lega de firul istoriei naţionale firele istorice ale celorlalte popoare şi a bate astfel pânza istoriei universale pe urzeala istoriei Românilor, pe cari copiii o cunosc deja, în mod sumar şi elementar, din clasele primare. Să nu uităm un singur moment că, în special în clasa I, II şi III secundară, *introducem* pe copii în istoria omenirei în genere, îi orientăm pentru *prima oară* în peripeţiile totului uman, din care face parte ţara lor.

E firesc lucru, că trebue să legăm, în spiritul lor nouile fapte de cele vechi, cunoscute deja de ei: să

le ducem mintea dela cunoscut la necunoscut, dela apropiat la depărtat. Din ţara lor, luată ca centru, să le arătăm de jur împrejur lumea istorică, desfăşurându-se în succesiunea fenomenelor ei felurite [1]).

Interesul practic în studiul limbilor.

Şi privitor la *studiul limbilor*, avem de observat că se cam neglijează interesul practic. Când se predă şi se învaţă limbile în mod deductiv, începând cu gramatica, anunţându-se regulele, căutând aplicarea lor în exemple, apoi dându-se teme, exerciţii, în cari se cere să se realizeze cerinţele aceloraşi regule, cea-ce se mulţumeşte e mai mult interesul curat *formal*, ca şi la matematici.

Se dau oare cari greutăţi de învins, combinări de cuvinte, a căror deslegare trebuie căutată, în virtutea unor legi gramaticale emise. Învingerea unor astfel de dificultăţi produce o satisfacere curat formală, fără tendinţă practică.

Interesul practic ar fi atunci pus în acţiune, când, pe baza câtorva cunoştinţe de limbă, s-ar da putinţa elevilor să-şi exprime idei şi sentimente ale lor proprii; când s-ar arăta, dela primele începuturi ale studiului, că acea limbă ce se studiază foloseşte în relaţiile interhumane.

Aceasta însă cere o schimbare aproape completă de metodă; în loc de a se începe cu gramatica, să

1. Prefaţa dela *Evul Mediu* pentru clasa II secundară. Ediţia II din 1903.

se sfârşească cu ea, ca o sinteză ultimă a regulelor observate şi induse treptat din analiza directă a bucăţilor concrete de vorbire, date ca un tot complect. Atunci s-ar realiza şi interesul material practic, şi s-ar satisface mai bine şi interesul teoretic al înţelegerii raţionale a limbii.

Efectul asupra inteligenţei, când se satisfac aceste două feluri de interese, este încalculabil de mare. Numai înţelegerea simplă a unei ştiinţe atrage asupra ideilor expuse, atenţia, care face să se fixeze mai adânc în *memorie* cunoştinţele, ajutând astfel la organisarea mintală prin o asociaţie mai sistematică şi mai durabilă. Aceste efecte sânt şi mai sigure atunci, când la interesul formal se mai adaugă şi interesul practic.

Indeplinirea acestor două condiţii generale de didactică ne înlesneşte să introducem în inteligenţă cunoştinţe clare, legate între ele în mod sistematic; şi să formăm *intelecte organisate*, care-şi dau seama liber de lumea înconjurătoare, putând utiliza pentru viaţă proprietăţile şi condiţiile acestei lumi, fie materiale, fie cultural-istorice.

CHESTIUNILE RELATIVE LA PROGRAMA

Ce trebuie să se învețe?

Chestia programei deschide altă serie de probleme importante.

Vom avea de determinat:

1) Ştiinţele indispensabile învăţământului secundar

2) Vom avea de discutat chestia priorităţii sau a *valorii relative* a acestor materii:

3) Chestia *ordinei* în care trebue să se predea, a succesiunei lor;

4) Foarte importanta chestiune, dar aproape de tot neglijată, a raportului de coesistenţă între aceste materii, problemă cunoscută în didactică sub numele de problema *concentraţiei* şi a *corelaţiei*. In clasă se dă o grupă de obiecte de studiu. E vorba dacă între acele obiecte nu trebue şi nu se poate stabili astfel de relaţii, în cât să rezulte din asociaţia lor raţională organisarea intelectului.

Vom lua pe rând mai întâiu întrebarea:

7. Ce trebue să se înveţe?

Asupra acestei întrebări avem două răspunsuri, ce se pot reduce la două direcţii pedagogice.

Un răspuns este al *utilitarismului pedagogic.*

Trebue să se înveţe de a dreptul şi numai aceia ce foloseşte direct vieţii. Acele cunoştinţe precum şi măsura în care trebue să se predea, se determină de utilitatea în diferitele sarcini şi funcţiuni ale omului, de gradul în care contribuesc la conservarea şi afirmarea vieţei, şi la îndeplinirea obligaţiilor inevitabile ori-cărui om în viaţă.

Al doilea răspuns, care s-ar putea numi *formalismul pedagogic*, se exprimă cam astfel:

Negreşit, nu vom depărta pe omul, ce voim a-l instrui, de viitoarele şi inevitabilele lui condiţiuni de vieaţă. Omul ce iese dintr-o şcoală, e menit a trăi în lume, şi, prin urmare, trebue să i se dea mijloacele de luptă pentru existenţă. Insă, aceste mijloace nu constau în a da numai-decât materialul *direct* al cunoştinţelor neapărat şi imediat necesare în viaţă, ci în a da posibilitatea de a căpăta aceste cunoştinţe, variabile după trebuinţele individuale ale fie-căruia, în a-i da *instrumentul* cu ajutorul căruia, în urmă, va fi gata să-şi culeagă, din lumea vastă a cunoştinţelor omeneşti, acelea care îi vor fi mai necesare pentru cariera lui specială.

Să desvoltăm pe fie-care din aceste două formule pedagogige.

Utilitarismul pedagogic. — Prima părere se găsește desvoltată de *H. Spencer*, în scrierea sa de *L'Education* anume în capitolul intitulat: *„Ce cunoștință e mai utilă* sau *ce trebue să se știe?“* In rezumat iată argumentele pe cari se întemeiază.

Omul trebuie pregătit pentru viață, și anume pentru *viața complectă.* Viața complectă va fi, astfel, ținta educației, deci și criteriul după care vom alege cunoștințele necesare de dat în școli. Pentru ca viața să fie complectă, e evident că trebue mai întâiu *să fie:* deci omului i se vor da, mai întâiu de toate, cunoștințele indispensabile pentru *menținerea vieții.* Omul, odată asigurat de existența lui ca individ, trăește în o societate, și mai întâiu într-o societate mică, *familia,* apoi în *stat:* trebue pregătit, prin urmare, prin cunoștințe speciale, la aceste două funcțiuni inevitabile ori cărui om: funcțiunea de alcătuitor și îngrijitor al unei familii și funcțiunea de cetățean.

In sfârșit, omului astfel pregătit pentru adaptarea la condițiunile atât de viață individuală cât și de viață socială, trebuie să i se acorde și posibilitatea de a fi fericit, de a avea plăcerile existenții. Aceste plăceri i le procură *arta.*

Conservarea de sine, îndeplinirea rolului de tată sau mamă, îndeplinirea rolului de cetățean, precum și garantarea plăcerilor vieții, a plăcerilor înalte, toate acestea se datoresc științei: științelor biologice și fiziologice, cari arată și explică legile vieții, ale sănătății; știinților naturale și fizico-chimice, cari ne comunică proprietățile lucrurilor și fenomenelor naturale, menite a folosi sau a vătăma individul și

pe cari trebue deci să le cunoaştem, spre a le utiliza: ştiinţei educaţiunii, mai departe, pe cari H. Spencer o apără cu mult entuziasm şi cu mult spirit, şi care dă putinţa raţională cui-va de a-şi îndeplini sarcina de educator în familie: sociologiei ca ştiinţă şi istoriei ajutate de biologie şi psichologie, cari dau posibilitatea înţelegerii evenimentelor istorice, a orientării în viaţa colectivă, şi deci putinţa de a ne îndeplini raţional datoriile de cetăţean: şi în sfârşit, tuturor acestora la un loc, spre a putea simţi, aprecia, admira rostul lumii în frumuseţea ei eternă, spre a putea pătrunde universul până la adâncimea frumosului şi sublimului fenomenelor naturale.

Dacă privim astfel programul alcătuit de H. Spencer, vedem că în adevăr i se dă omului putinţa de a avea o viaţă complectă, însă aşa de complectă în cât ar putea trăi la rigoare chiar *afară din societatea omenească*. Un om care ar şti să utilizeze aşa de bine, pentru viaţă, toate ştinţele, în cât, după cum desvoltă Spencer în articolul citat: ar cunoaşte matematicile, spre a-şi face o punte sau o clădire; ar cunoaşte ştiinţele fizico-chimice, spre a-şi putea prepara obiectele necesare şi substanţele utile vieţii; ar cunoaşte astronomia, spre a se putea orienta pe mare, deci pentru navigaţie: ar cunoaşte economia politică şi socială, ca să-şi dea seamă de preţul lucrurilor, de şansele de război şi de pace, de toate mişcările sociale, spre a le utiliza; un astfel de om — lasă c-ar fi o *rara avis* greu de realizat — dar,

presupuind că s-ar realiza, ar fi un om fără absolut nici o trebuinţă de ajutoarele convieţuirii sociale.

De cismar n-ar avea nevoe, căci şi-ar face singur ciubotele; de arhitect nu, căci şi-ar face singur casa; de pitar, de bucătar, de boiangiu, de croitor, etc. nu, căci el, cunoscând şi aplicând toate legile naturii, ar fi în stare să cultive grâul în cele mai bune condiţii, să-l macine, să-l facă pâine; ar şti proprietăţile tuturor corpurilor şi rezultatele combinaţiilor lor în arta culinară; ar cultiva inul şi cânepa, din ale căror fire ar ţese stofe, pe cari singur le-ar văpsi—căci chimia o are în palmă cu toate aplicaţiile ei practice, etc.

De cine ar aveà dânsul nevoe? De nimeni. Adaptat perfect la viaţă, ba încă la viaţa complectă, ar fi în toate artele şi meseriile specialist şi la înălţimea oricărui specialist. Oamenii, fiind fiecare specialişti în toate, n'ar aveà absolut nevoe unul de altul. Fiecare ar putea trăi perfect de bine în o izolare desăvârşită, mândru de viaţa lui complectă.

Păcat numai că un astfel de om e o imposibilitate.

Ceea ce spune H. Spencer despre instrucţiune şi despre program de învăţământ, e aplicabil nu atât unui singur om, ca individ, ci e aplicabil mai de grabă *genului omenesc întreg*. Genul omenesc întreg, singur el, şi numai el, poate să fie de toate, să îmbrăţişeze toate specialităţile activităţii omeneşti, căci el e tocmai sinteza tuturor acestor activităţi speciale. Genul omenesc întreg e şi navigator pe mare, e şi agronom pe uscat; este şi negustor, ce cutreeră munţii şi văile, mările şi râurile; este şi chimist, şi

fizician, şi industriaş, şi inginer, etc. Oricare individ, luat în parte, reprezintă numai una din direcţiile de manifestare ale omenirii întregi, reprezintă una din specialităţi.

Ziceam că omul, crescut după principiile lui H. Spencer, ar puteà să se dispenseze de societate. Dacă, inspirat de demonul humorului, ar căuta cineva să demonstreze, cu mină serioasă, că chiar aceasta e şi intenţia lui H. Spencer, ar puteà aduce ca dovadă observaţia că, în programul întregului învăţământ alcătuit de dânsul, lipseşte cu desăvârşire *studiul limbilor*. Nu se vorbeşte nimic, nu numai de limbile străine, fie vii fie moarte, dar nici de studiul limbei materne. Era şi natural; căci un om aşa de complect adaptat sufleteşte la toate împrejurările vieţii, stăpân pe natură şi pe sine, ce nevoe ar avea de limbaj? Ce nevoe ar avea de relaţiile interhumane?

Formalismul pedagogic.— E poate mai satisfăcătoare cealaltă formulă pedagogică a formalismului extrem? Să vedem în ce consistă. Se găseşte formulată, in *Didactica* lui *Otto Willmann* [1]). *Otto Willmann* distinge două feluri de ştiinţe sau discipline: 1) ştiinţe necesare, indispensabile şcolii, cari nu trebue să lipsească şi nu au lipsit nici odată din nici o şcoală din lume, şi pe cari le numeşte *ştiinţe fundamentale;* şi 2) ştiinţe ce au de scop a comunica cunoştinţe necesare vieţii şi pe cari le numeşte *accesorii*, pen-

1) Otto Willmann, *Didaktik als Bildungslehre*, 4—te Auflage. 1909.

trucă pot fi câştigate în mod liber de fiecare în desvoltarea lui ulterioară.

Ştiinţele fundamentale formează şi au format temelia oricării şcoli, începând dela Indieni şi până în timpul de faţă, pentru că sânt alcătuite din cunoştinţe ce *au nevoe, pentru învăţarea lor, de călăuzirea personală a altui om*, au nevoie adică, de *şcoală*, de dăscălire, călauzire din partea altuia mai înaintat şi mai îndemânatec.

Acestea sânt ştiinţile mai anevoie de obţinut, cu mai puţin interes de utilitate practică, cum sânt: *filologia, limbile, matematicile* şi partea formală a *filozofiei, logica şi dialectica*.

Apoi, afară de aceste ştiinţe, în aceeaşi categorie intră *dexterităţile, artele populare*, pentru învăţarea cărora e necesară călăuzirea altui om mai cunoscător: *astfel e muzica, gimnastica, grafia, technica* în general — înţelegându-se prin tehnică orice deprindere de meşteşug, orice îndeletnicire, prin care materia brută se poate transforma într'o utilitate.

Restul sânt ştiinţe accesorii, precum cunoştinţele *istorice*, ştiinţele *naturale şi fizico-chimice*, cu un cuvânt *polimatia*, cunoştinţe de multe şi de toate.

Că, în adevăr, acesta e scheletul general al oricărui învăţământ de şcoală, ne-o dovedeşte o scurtă escursie istorică, din care s'ar vedea că învăţământul şi în India şi în Egipt, şi la Greci şi în Evul mediu, şi în timpul Renaşterii, până în faza din urmă a învăţământului actual, s'a redus aproape exclusiv la aceste materii.

In *India* găsim cele 30 *vedante*, cari cuprind gra-

matica, metrica, fonologia ca ştiinţe filologice; logica, astronomia, ca ştiinţe matimatice; dogmatica, leturgica, ştiinţe filozofice.

In *Grecia* se reducea aproape tot învăţământul la datele muzelor *(muzeică) şi gimnastică*. „Muzeica" coprindea scrierea, lectura, gramatica, retorica; iar în şcoala lui Pitagora şi Platon, şi filozofia şi teologia. Ştiinţele *istorice* şi *naturale* se considerau ca libere, ca *accesorii*.

In Evul mediu programa şcoalei conţinea cele două grupuri de arte: *trivium* şi *quadrivium*. In *trivium* intrau: gramatica, dialectica, retorica; în *quadrivium*: aritmetica, geometria, muzica, astronomia.

Deci, se pare că ceea ce ar trebui, şi după tradiţia istorică şi după raţionamentul expres, să formeze materialul de învăţat în şcoli, sânt aceste ştiinţe de natură mai mult scolastică, formală, pentru că ele dau facultatea, instrumentul de a câştiga, în urmă, alte cunoştinţe, ce pot fi folositoare direct vieţii.

X Programul şcoalelor noastre secundare.

Studiul programului se poate face din două puncte de vedere, în ce priveşte determinarea materiilor de predat: 1) un punct de vedere ce s'ar putea numi — după o analogie luată din chimie — *calitativ* şi 2) celalt *cantitativ*, — înţelegând prin programă calitativă, determinarea specifică a diferitelor materii de studiat ce trebue să figureze în program; iar prin determinarea cantitativă, *proporţia* ori măsura în care trebue să figureze fiecare din aceste materii în program.

Punctul de vedere din urmă stă în legătură cu chestia privitoare la valoarea relativă a diferitelor obiecte de studiat.

In ce priveşte punctul întâiu, vom pleca dela enumerarea materiilor de studiu ce se găsesc în programă. In capitolul al II-lea al legii *„asupra învăţământului secundar şi superior“* sânt enumerate obiectele de studii ce trebue să figureze în liceu.

Liceele au opt clase, fiecare de câte un an.

In primele patru clase obiectele de studiu sunt: religia, limbele română, latină, franceză şi germană; istoria universală şi istoria ţării, geografia generală şi geografia ţării, matematicele raţionate elementare, cu aplicaţiuni la arpentagiu, nivelare, drenage, irigaţiuni şi cu noţiuni de comptabilitate, elemente de fizică, chimie, ştiinţe naturale, cosmografie, noţiuni de igienă, noţiuni de drept uzual şi instrucţiune civică, caligrafie, desemn, muzică vocală, gimnastică. Aceste obiecte vor fi predate în aşa mod încât să formeze un ciclu complect de cunoştinţe. Ele sunt obligatorii pentru toţi şcolarii primelor 4 clase.

In ultimele patru clase următoarele obiecte de studiu sunt obligatorii pentru *toţi şcolarii*: religia, limbele română, franceză şi germană, istoria universală şi istoria ţărei, noţiuni de psihologie, de logică, de economie politică, dreptul uzual şi instrucţiune civică, muzica vocală şi gimnastică.

Afară de aceste, şcolarii cari se destină studiilor clasice şi cari vor forma secţiunea *clasică*, vor mai urmă obiectele următoare; limbele latină şi elenă, repetiţiuni de matematice, de ştiinţi fizice şi natu-

rale, şi desemnul; iar cei cari vor forma secţiunea *reală*, obiectele următoare; geografia, matematicele raţionale, algebra şi trigonometria plană şi sferică cu complimente şi teoria generală e ecuaţiunilor cu o necunoscută; aplicaţiuni la fotografie, nivelare drenage, irigaţiuni, elemente de geometrie analitică cu două dimensiuni; noţiuni de mecanică raţională şi de technologie: noţiuni de geometrie descriptivă, fizică, chimie, cosmografie, ştiinţe naturale, igiena, desemn liniar.

La şcoalele de fete se mai adaugă noţiuni de medicină şi pedagogie, mai ales în vederea creşterii şi îngrijirii copiilor mici, puericultura, economia domestică şi lucrul de mână.

Despărţirea studiilor secundare în grupe.— Dispuse în specialităţi pe catedre, obiectele de studiu sunt enumerate astfel în lege: *a)* limba română, *b)* limba latină, *c)* limba elină, *d)* limba franceză, *e)* limba germană, *f)* limba engleză, *g)* limba italiană, *h)* istoria, *i)* filozofia, *j)* dreptul uzual, economia politică şi instrucţia civică, *k)* geografia, *l)* matematicele cu comptabilitatea, technologia şi mecanica, *m)* cosmografia, *n)* ştiinţe fizico-chimice cu higiena, *o)* ştiinţele naturale cu higiena, *p)* religia, *q)* caligrafia, *r)* desemnul, *s)* desemnul liniar, *t)* muzica vocală, *u)* gimnastica şi jocurile gimnastice.

Ce ne interesează, e gruparea acestor obiecte, şi anume punctul de vedere din care se grupează. Aceasta se vede la Secţia V a *Legii;* Obiectele dela *a*—*k* inclusiv formează *grupa literară*; cele dela *k*—*q* inclusiv, *grupa ştiinţifică*; cele dela *q*—*u* n-au nume

oficial specific; dar profesorii, cari le predau, se numesc, spre deosebire de colegii lor, *maistri*; iar obiectele ce intră în această categorie: caligrafia, desemnul liniar, muzica vocală, gimnastica și jocurile gimnastice, se numesc de obiceiu *dexterități*. La mijloc, fără categorie, se găsește *religia*, care nu intră nici în grupa literară, nici în cea științifică, nici în dexterități.

Deci, împărțirea dominantă este: în *studii literare* și *științifice*, o împărțire luată după pedagogia franceză, care împarte studiile în *lettres et sciences*. „Lettres" — științe filologice și istorice; „sciences" — matematici și științe fizico-naturale.

Să reținem aceasta, ca fapt. Nu va servi la considerațiile ulterioare.

Alte grupări, după timpuri și țări.— Aceasta nu e singura împărțire ce se găsește în istoria învățământului și didactică.

Din secolul 17 era obiceiul să se împartă obiectele de studiu în trei categorii: *limbi*, *științe* și *arte*. *Religia* rămânea tot fără grupare, ca ceva de sine stătător.

O altă diviziune mai răspândită e aceea în *studii umaniste* și *studii reale*; studiile umaniste corespund cu literile; studiile reale cu științile. Pentru aceleași diviziuni se găsește poate mai conformă numirea de științe *cosmologice*, cele relative la natură, și *noologice*, cele relative la suflet.

Las la o parte diferite alte propuneri individuale de diviziune a studiilor; relevez pe acea a profesorului *Rein*, care împarte studiile în: A) științe re-

lative la om. B) ştiinţe relative la natură şi C) gimnastica (ce s-ar raporta, în cele din urmă, ori la om ori la natură).

A) Primele studii sânt numite *istorico-umaniste*, coprinzând 1) studiile morale, educătoare; 2) arte, 3) limbi.

1) In studiile moral-educatoare intră biblia, istoria bisericei creştine, istoria profană şi literatura, cu inzistenţă specială asupra poeziei.

2) In arte: muzica, desemnul şi modelajul, pregătire pentru sculptură.

3) Limbi: cea maternă şi limbi străine, şi anume vechi sau moarte, şi vii, moderne.

B) Ştiinţele relative la natură cuprind ştiinţele fizico-chimice, naturale: şi se împart şi ele în trei grupe, toate în ordine descrescătoare de importanţă didactică, începând dela 1) geografie, fizică şi matematică, care stă ca ştiinţă intermediară între grupa istorico-umanistă şi grupa ştiinţifică sau naturală propriu zisă. 2) Ştiinţele propriu zise ale naturei, cuprinzând ştiinţe naturale şi fizico-chimice, şi 3) matematicile cu aritmetica şi geometria.

In legătură cu această grupă a ştiinţelor reale, Rein, de şi cam fără relaţie vizibilă, pune şi *lucrările manuale*. E destul că nu le uită; aceasta e mai important. Probabil că locul lor ar fi mai degrabă în grupa artelor, nu numai pentru relaţia lor firească, dar şi pentru importanţa pe care o pune Rein de altmintrelea cu drept cuvânt, pe studiul artelor.

Evoluţia programelor de studiu.— Cuprinsul unui program de şcoală a variat şi variază din mai multe cauze:

1) *Din cauza idealului cultural al timpului.* E natural ca şcoala, instituţie socială, să se resimtă de mişcarea culturală a unui timp şi să-şi modifice conţinutul programului, după intenzitatea cu care se impune, în un moment dat, o idee sau o categorie de ştiinţe,

Pentru ilustrarea acestei relaţii dintre idealul timpului şi modificarea conţinutului programului şcolar, vom lua un exemplu din istoria şcoalelor în Europa.

Renaşterea care, cum se ştie, nu s-a adresat deodată direct la civilizaţia greacă, ci mai deaproape, mai direct şi mai întâi, la Latini, a pus în evidenţă importanţa limbei latine pentru cultură. Aceasta a făcut ca şcoala să ia ca punct principal al studiilor limba latină. Omul ce ştia să vorbească şi să scrie frumos latineşte, care se apropia mai mult de forma literară a unui Cicero, era idealul timpului, şi şcoala tindea ca să formeze oameni după idealul epocei. Din cauza aceasta, limba latină deveni studiul de căpetenie, obiectul esenţial al şcolii.

După războiul de 30 de ani, idealul se schimbă. A fi om de lume, dibaciu în toate, cu o cultură multilaterală şi cu forţele armonic desvoltate în cât se poate mai multe direcţii, iată noul ideal. Aceasta a făcut ca, în programa şcolii timpului, să se pună importanţă pe oratorie, pe compoziţii, versificaţii, şi să se introducă şi ştiinţele reale.

Pela jumătatea secolului 18, idealul iar se schimbă·

Ceia ce se considera ca un om desăvârșit, nu era cetățeanul unei țări anumite, burghezul muncitor, ce-și vede de datoriile și treburile sale, ori industriașul, sau omul de știință; era omul cu o cultură literară-generală, cu tendințe mai mult sau mai puțin cosmopolite, omul care se credea că realizează în el mai mult idealul umanității, *humanitas*. Și idealul acesta se credea că se găsește, în concret, realizat istoricește la grecii antici. Din cauza aceasta, *cultura greacă*, civilizația elină a devenit obiectul de căpetenie al studiului, nu numai pentru oamenii de știință și pentru literați, dar și *în școală*. Limba greacă s'a impus astfel, de pela începutul secolului 18, și cultura greacă a pus în umbră pe cea latină. Din cauza relațiilor mai întinse între popoare, s-a găsit însă că e necesar unui om complect, unui om de lume, ce realizează idealul umanității în timpul lui, să cunoască și *limbile străine vii*.

Iată cum odată cu idealul timpului, se schimbă și programa școlară, sau adăugându-se științe noui, sau retrăgându-se din importanța celor vechi, eliminându-se unele, introducându-se altele noi.

2) *Din cauza unei tendințe social-politice dominante; sau după scopul școlii.* — Dacă restrângem punctul de vedere dela idealul general al unei epoce, la tendința, poate trecătoare, dar în ori ce caz predominitoare a unui timp, vom găsi că programele variază și după tendința dominantă politică a timpului sau a unor grupări politice mai puternice.

S-ar putea, astfel, distinge în didactica școlară

partide sau tendinţe, după cum se disting în viaţa politică a unui stat, lucrând conştient ori inconştient în o direcţie culturală anumită. Conform cu concepţia ce o are cineva despre om şi despre societate, cere, doreşte sau impune anumite studii în o anumită proporţie, în şcoală.

O tendinţă, bunioară, este aceea care se rezumează în concepţia minoratului permanent al mulţimii. Cine crede în imposibilitatea majoratului cultural al poporului; cine crede că va fi nevoe, nu numai azi, dar, prin natura lucrurilor, pe vecie, ca trebuinţele mulţimii să fie înţelese, îngrijite şi satisfăcute de alţii, de cunoscători, întocmai cum se satisfac cerinţele unui copil de educatori sau de epitropi; acela de sigur din punct de vedere pedagogic, şcolar, voeşte a se da mulţimii cât se poată mai puţină cultură, reducând totul la elemente de cetire, de scriere, de calcul. Iar în ce priveşte învăţământul secundar, aceiaşi tendinţă caută a îndrepta spiritele către cultura trecută mai mult de cât către ideile şi trebuinţele moderne.

Cealaltă tendinţă care s'ar puteà numi, în opunere cu cea dintâiu, progresistă sau democratică, voieşte să desvolte conştiinţa în orice om şi în toate direcţiile, voieşte a-i da cât se poate mai multe mijloace de adaptare la viaţă, a-l ajută în pornirea lui către desvoltarea şi emanciparea sufletească, a-l ajută să treacă din starea de minorat în starea de majorat intelectual; şi pentru aceasta, caută a-l orientà în mediul istoric şi fizic, în mediul interhuman şi natural în care trăeşte, spre a-i da

puterea asupra lui prin cunoștință. In acest scop se cere a se da în școli, alături cu științele moderne, literaturile moderne, și posibilitatea unei cariere independente.

După tendința deci social-politică variază cuprinsul timporar al unui program școlar.

Programul mai variază, negreșit, și după *scopul-școalei*. Dacă e vorba de o școală specială, programul impune concentrarea atenției asupra alegerii acelor obïecte necesare pentru pregătirea de care e vorba. Astfel programa unei școli de inginerie va fi alcătuită în scopul carierii inginerești și se va deosebi de programa unei școli de farmacie, agronomie etc.

Coprinsul esențial al programului unei școli de cultură generală. — Dacă însă e vorba, nu de o școală specială, ci de o școală de învățământ general, atunci programa se va schimba, natural, după idealul ce-l avem despre o astfel de școală, după rezultatul ce voim să obținem dela ea, și după înțelesul ce se dă „culturii generale".

Se înțelege prin cultură generală posedarea de cunoștințe fragmentare, neorganizate, despre toate lucrurile posibile? Rezultatul ei este atunci, o *polimatie* anorganică, lipsită de un principiu călăuzitor. Dacă într'o astfel de aglomerat de cunoștințe joacă vr'o știință rolul de căpetenie, asta va fi întâmplător știința care va fi predată bine de un profesor capabil și cu autoritate. Absoventul unei astfel de

școli va cunoaște din istorie ceva, din literatură, științe, din toate câte ceva; dar în capul lui aceste cunoștințe vor fi răsleţite în deosebite compartimente cerebrale, fără linie de comunicație între ele, adică fără unitatea logică și psichologică, ce formează chiar individualitatea lui intelectuală.

Dacă se înțelege însă prin cultură generală, *pregătirea pentru viața completă*, în înțelesul posibil și admisibil al cuvântului, adecă desvoltarea armonică a intelectului, afectivităţii și voinței, va trebui să nu lipsească din programă nimic ce va fi necesar culturii *intelectuale*, sentimentale și *morale*, și ce va fi necesar unei pregătiri către o carieră independentă. Programul căruia i-ar lipsi ceva din aceste cerințe, ar fi incomplect și greșit.

Din program nu pot lipsi, firește, acele științe sau grupe de științe ce caracterizează spiritul epocei, cum ar fi științele fizico-naturale, măcar în cât de puțină cantitate, o achiziție a spiritului încă dela începutul veacului 19-lea.

Dar mai este grupărea de studii, ce caracterizează mai de aproape preocuparea intelectuală modernă, *grupa studiilor sociologice*.

Un reprezentatnt al grupei sociologice, îl găsim în studiile relative la cultura *civică* și *etică*.

Ar fi deasemenea incomplect programul, când i-ar lipsi mijloacele pregătitoare pentru o carieră independentă. Prin cariere independente, nu înțeleg aci funcțiuni în stat, ci acele îndeletniciri productive, cari atârnă de munca individuală, salariată de so-

cietate numai prin răsplata ce revine în urma liberului exerciţiu al legii cererii şi ofertei.

In special două grupări de studii sunt cari pregătesc către o carieră independentă, şi anume: întâiu ştiinţele aşa zise reale sau cosmologice, fizica, chimia, etc.; căci în special, acestea dau cunoştinţele cu mai multe aplicaţii practice, pe baza cărora poate cineva să trăiască din munca sa proprie.

Dar, pe lângă acestea, mai sunt *lucrările manuale*. In ce scop? In scop de cultură generală; tot aşa cum se predau şi ştiinţele fizico-chimice ori dexterităţile. Fizica şi chimia se predau în şcoli, în scopul nu de a face din elevi direct tehnicieni speciali chiar din liceu, ci numai în scopul de a orienta în această ordine de fenomene, iar pe de altă parte. de a inspira gustul pentru aplicaţiile practice. Cultura artistică,—muzica, desemnul,—nu se dă în scopul de a face artişti, ci în scopul desvoltării estetice, şi pe de altă parte de a deschide orizonturi de activitate ulterioară, după eşirea din şcoală. — Tot aşa *lucrările manuale* nu ar avea de scop a da numai decât o meserie direct din şcoală, ci ar avea de scop a da acea cultură artistică, estetică, fizică şi morală, ce rezultă din astfel de ocupaţii, iar pe de altă parte a deschide şi aici orizonturi noui, vederi noui în viaţă, şi a desvolta dispoziţiile pentru ocupaţiile şi carierile practice, pentru meseriile, pe baza cărora s'ar putea omul menţine în lupta pentru viaţă.

Deci, într-un program complect de gimnaziu şi liceu, trebue să existe studii, cari să orienteze spi-

ritele şi în ordinea fenomenelor interumane şi în ordinea fenomenelor fizico-chimice şi naturale; şi totodată trebue să conţină îndeletniciri sau dexterităţi, cari să pregătiască: 1) pentru viaţa estetică, artistică; 2) pentru o viaţă fizică sănătoasă, rezistentă, (prin exerciţii corporale) şi 3) pentru o carieră practică în viaţă.

Studiile coprinse în programa învăţământului secundar se împart astfel: 1) în ocupaţii sau studii literare-umaniste sau noologice, 2) în exerciţii corporale, artistice şi tecnice. 3) în studii cosmologice.

Impărţirea nu e aşa greu de făcut, cât e greu şi important de stabilit *gradaţia* importanţei acestor diferite grupe de cunoştinţe. Aici atingem una din acele delicate şi arzătoare probleme didactice, împrejurul căreia partidele pedagogice se încrucişează în luptă.

Cărui studiu să i se dea deci precădere? Iată chestiunea cu care ne vom ocupa acum.

8. Valoarea relativă a obiectelor de studii. Principiul organizării învăţământului

Care este principiul după care trebuiesc organizate studiile în şcoală? *In ce ordine de precădere trebuesc ele predate? Care e valoarea relativă a obiectelor de studiu?*

Tratată numai din punct de vedere calitativ, adică dacă se determină numai *ce* să se predee, chestiunea programului nu e complect studiată.

Problema care se pune acum, o complectează într'o privinţă şi mai capitală.

Istoria şcoalelor ne arată că, în practică, s'a deslegat în două feluri:

1) S'a căutat ca toate ştiinţele ce se predau în o şcoală să fie considerate ca dependente de una singură, să fie considerate ca părţi din dânsa dintr'un singur tot, care le uneşte şi le organizează pe toate. Astfel în Orient şi în Evul mediu ştiinţa centrală ce le coprindea pe toate, era *teologia*. Către teologie convergeau toate celelalte ştiinţe, ca razele către centru.

2) In altă soluţie s'a căutat, ca toate ştiinţele din învăţământ să se îndrepteze către un singur *scop*, toate să fie considerate ca *mijloace* pentru realizarea unui rezultat anumit.

In anticitate şi în timpul renaşterii, bunioară, s'a căutat ca ţintă de realizat în învăţământ: să se dea omului stăpânirea asupra „cuvântului", şi prin cuvânt puterea asupra omului. Se înţelege că, din cauza aceasta, ştiinţele şi exerciţiile relative la *limbaj* erau considerate ca de prima importanţă; dar în acelaş timp, şi celelalte ştiinţe reale erau studiate, pentrucă, spre a convinge, trebue să ai argumente cari persuadează inteligenţele, şi pentru aceasta trebue să ai cunoştinţe despre toate lucrurile: dar aceste cunoştinţe erau considerate numai ca mijloace în vederea scopului: de a da cât se poate mai multă stăpânire, prin cuvânt, asupra oamenilor.

Iată dar două sisteme de organizare a studiilor: sau toate ştiinţele sunt considerate ca dependente

de una singură, centrală; sau toate sunt îndreptate către acelaş scop ultim, pentru darea unei aptitudini, unei forţe considerate ca fiind de căpetenie pentru om.

Care din aste două sisteme se preconizează de fapt azi? Nici unul, nici altul.

Starea actuală este lipsa oricărui sistem de organizare, în care ştiinţele sunt considerate ca independente unele de altele, şi nici măcar ca mijloace recunoscute pentru realizarea unui scop unic. S'ar puteà numì o stare anarhică. Desvoltarea prea mare a specializării este poate una din cauze. Profesorii secundari, azi, sînt mult mai culţi decât înainte. Posedând ştiinţa specială, pe care o predau, îi exagerează importanţa; căci, cunoscând-o cât se poate de bine, îi văd valoarea; dar uită valoarea celorlalte; deci uită să măsoare pe toate cu o unitate de măsură, care i'ar face a găsì valoarea *relativă* a obiectului său, nu din punctul de vedere al sistemului de ştiinţe cari formează enciclopedia ştiinţei omeneşti, ci din punctul de vedere al sistemului de cunoştinţe de dat *în şcoală*.

Din cauza aceasta, fiecare are tendinţa şi ambiţia de a comunica elevilor cât se poate mai multe cunoştinţe în specialitatea sa şi de a face par'că din ei specialişti ca şi dânsul. Matematicul ar dori să-şi facă şcolarii toţi, dacă se poate, matematici; filologul, filologi; geograful, geografi; aşa că nu domneşte un *singur scop* în învăţământul întreg, polarizând toate ştiinţele în o singură direcţie. Atâtea ţinte, câţi profesori şi câte obiecte speciale sunt.

Fiecare îşi atribue importanţa de căpetenie a învăţământului, fiecare se crede centrul lui.

Şi în adevar, mai fiecare obiect de studiu are acest noroc să ajungă odată centrul de preocupaţie al tuturor elevilor, fie la aceeaşi şcoală în epoce deosebite, după schimbarea profesorilor, fie în acelaş timp la diferite şcoli din ţară. Astfel se poate găsi că, într'un oraş, obiectul ce se consideră ca cel mai important e matematica: în altul limba latină; în altul istoria; în altul limba română; şi aşa mai departe, după valoarea şi după energia intelectuală şi didactică a profesorului respectiv.

Ceia ce mai pune limite acestei tendinţe anarhice, *e orarul;* căci dacă s'ar lăsa şi orarul nehotărât mai dinainte şi s'ar permite ca, în fiecare şcoală, să se hotărească, după înţelegerea profesorilor, cantitatea de timp, numărul orelor ce se cade să se dea cutărui sau cutărui obiect, s'ar vedeà atunci oglindindu-se în cifre această anarhie, s'ar vedeà că în fiecare şcoală acel profesor va aveà cel mai mare număr de ore, care se bucură de mai mare autoritate personală.

Ştiinţele umaniste, noologico-sociale ca fundament al culturii generale.

Mai este însă o cale, prin care se indică ce studii trebue considerate, în învăţământul secundar, ca fundamentale şi centrale. Organizaţia învăţământului secundar, dată prin *legea asupra învăţământului secundar şi superior*, desparte studiile liceului în *co-*

mune şi *speciale.* Cele comune, desigur trebue, considerate ca fiind indispensabile culturei generale, ca fiind de importanţă predomnitoare; celelalte, împărţite pe la diferite specialităţi, unele la o secţiune altele la alta, au trebuit să se considere, din acest punct de vedere, ca *accesorii*, ca fiind de o importanţă mai puţin generală.

Cari sânt, după organizaţia oficială acele obiecte comune ?

In ultimele patru clase : *religia, limbele română, franceză şi germană, istoria universală şi naţională, noţiuni de psihologie, logica, economie politică; dreptul uzual şi instrucţia civică, muzica vocală şi gimnastica.*

Acestea formează trunchiul comun de studii. Din acest trunchiu se ramifică trei despărţituri, după cum se grupează restul stiinţelor.

„Afară de acestea, şcolarii cari se destină studiilor clasice, şi cari vor forma secţiunea *clasică*, vor mai urma obiectele următoare: limbele latină şi elenă; repetiţiuni de matematice, de ştiinţe fizice şi naturale, şi desemnul; iar cei cari vor forma secţiunea *reală*, obiectele următoare: geografia; matematicile raţionate (algebra şi trigonometria plană şi sferică, cu complemente şi cu teoria generală a ecuaţiunilor cu o necunoscută; aplicaţiuni la topografie, nivelare, drenage, irigaţiuni, elemente de geometrie analitică cu două dimensiuni; noţiuni de mecanică raţionată şi de technologie; noţiuni de geometrie descriptivă); fizică, chimie, cosmografie, ştiinţi naturale, igienă, desemn liniar“,

Şi, în sfârşit, o altă secţiune care, în locul limbei

eline, studiază ştiinţile fizico chimice, ştiinţele naturale, higiena, geografia.

E important, din punct de vedere al principiilor, să ne întrebăm dacă aceste grupe de ştiinţe au o valoare întrinsecă suficientă spre a merita să constitue baza studiilor secundare.

Dacă cercetăm în ce constau şi la ce se reduc acele studii comune, vedem că, afară de muzica vocală şi gimnastică ce se rapoartă una la educaţia estetică, alta la educaţia fizică, celelalte fac toate parte din grupul mare al ştiinţelor *noologice*, cari studiază spiritul. Căci limbile au ca rol de a manifesta stările sufleteşti: istoria are ca rol de a arăta evoluţia spiritului omenesc în viaţa colectivă; psichologia şi logica au de obiect direct chiar sufletul şi operaţiile lui: economia politică, dreptul uzual şi instrucţia civică fac mai direct parte din ştiinţa socială, care e întemeiată pe studiul sufletului omenesc, societatea fiind alcătuită din suflete.

Deci ştiinţe noologice, filozofice şi sociale — iată ce se pune la baza învăţământului comun, a culturii generale.

Astfel se desleagă de fapt, dacă nu principial, chestiunea priorităţii studiilor în învăţământul secundar: se dă precădere studiilor umaniste asupra ştiinţelor reale, căci nu vedem în toată această grupă nimic din matematici, nimic din ştiinţele fizico-chimice şi naturale, trecute în secţiunile ce se despart în cursuri deosebite după secţiuni.

Stabilirea valorilor relative după un criteriu general: adaptarea la mediu.

La ce soluţie se opreşte teoria filozofică a pedagogiei. în asta privinţă? Să căutăm criteriul după care se stabileşte valoarea relativă a obiectelor de studiat în şcoli; şi să nu uităm (ceia ce a uitat H. Spencer, după observaţia făcută mai sus), că aci e vorba de *şcoală* şi de *cultura individuală*, iar nici de cum de educaţia istorică a genului omenesc pe suprafaţa globului în decursul veacurilor.

Incontestabil că şcoala va trebui să contribue la adaptarea individului la mediu, să-l facă, adică, mai propriu de o viaţă mai complectă.

Dar mediul la care se adaptează un individ este de două feluri: e mediul fizic şi mediul social.

Mediul social alcătueşte stratul de raporturi, de excitaţii şi influenţe în mai directă atingere cu individul.

Spre a ilustra aceasta printr'o analogie luată din viaţa organizmelor constituite mai cunoscute şi mai simple decât societatea, să ne închipuim că celulele constitutive ale unui corp, s. e. ale organizmului omenesc, ar fi conştiente şi că ar căuta şi ele, în mod *conştient*, săse orienteze asupra mediului, pentru a se adapta şi intelectualmente la dânsul. Ceia ce ar interesa pe celulă să ştie mai întâiu de toate, ar fi locul şi rolul ei în mediul ce alcătueşte totul din care dânsa face parte, deci în organism. Ar trebui să cunoască relaţiile directe ale ei cu celelalte celule constitutive

ale organizmului total, căci aceste relaţii, aceste raporturi îi influenţază viaţa ei continuă; ea există, aşa cum există, este ceia ce este numai în raport cu totul acesta din care face parte. Dacă celula şi-ar schimba poziţia, dacă ar fi în altă regiune a aceluiaş organizm, ea s-ar modifica; şi dacă organizmul, în celelalte părţi ale lui, ar fi modificat, această schimbare s-ar resfrânge şi asupra ei, şi anume mai întâiu asupra organului principal din care face parte, şi de aci asupra ei, ca celulă individuală.

Deci viaţa celulei e influenţată de viaţa organismului din care face parte; şi dacă ar vrea, în mod conştient, să se adapteze, studiind raporturile sale cu mediul, ar trebui să studieze mai întâiu aceste legi ale relaţiilor dintre ea şi organism.

Când e vorba de individ şi societate, această necesitate e şi mai evidentă şi mai urgentă, pentrucă celula, cunoscând sau necunoscând raporturile şi legile ce o leagă de organizmul total, tot continuă a fi ceia ce este. Organizmul individual e gata alcătuit de natură, şi legile lui funcţionează în mod fatal. Când e vorba de societate însă, când e vorba mai ales de societatea organizată, de stat, lucrul nu e tot aşa de fatal.

Ceia ce constitue organizmul social, un stat, sânt legile; nu vorbesc de legile fizice ale vieţii sociale în genere; ci de legile cetăţeneşti ale statului, date tot de oameni în scop determinat şi care se schimbă în mod conştient de indivizii-celule ce alcătuesc statul. Prin urmare, cunoaşterea sau necunoaşterea a-

cestor legi şi acestor raporturi nu e indiferentă pentru om în societate ca pentru celulă în organizm. Aceste legi există, au fiinţă reală şi funcţională numai întru-cât sânt cunoscute; ca să se menţină organizmul social, statul, acele legi trebuesc aduse la cunoştinţa tuturor, căci ele trăesc în suflet, în conştiinţă; afară din suflet, ele nu există, căci nu considerăm ca lege legea numai scrisă, ci legea ascultată şi respectată.

Prin urmare, *a orienta în acest mediu moral elementele organizmului social, constitue pentru stat prima lui condiţie de existenţă*, şi *pentru individ condiţia lui de funcţionare normală şi conştientă ca parte integrantă a acestui tot.*

Legile naturale se respectă, căci sancţiunea lor urmează în mod fatal şi universal. Legile omeneşti nu există şi nu se menţin, decât numai cu această condiţie de a fi cunoscute şi ţinute conştient.

Este dar important, şi încă urgent important, orientarea în mediul vieţii sociale.

Această constatare atrage după sine, ca concluzie, că, în prima linie, cunoştinţele mai principale de adaptare ale individului la viaţă, sânt cele relative la societate, la om, la spiritul omenesc, deci ştiinţele noologice şi sociale.

Acestea trebue să servească ca bază comună, generală a culturii, căci ori-ce specialitate ar avea un om, ori-ce profesiune, el va fi mai întâiu de toate *om*, ca menire generală de la care nu se poate abate; şi va mai fi, asemenea, cetăţean, adică parte

conştientă şi activ conştientă în organismul social. Fie el muncitor cu braţele, sau de profesiune liberală, va avea de a face cu oameni, atât după legile generale ale moralităţii, cât şi după legile speciale politice şi sociale.

Pentru realizarea cerinţelor profesiunii speciale va avea nevoe, incontestabil şi de cunoştinţile necesare pentru adaptarea la scopul specialităţii lui. Insă aceste cunoştinţe, faţă cu cele dintâiu, se vor considera ca secundare şi accesorii, cel puţin în cadrul învăţământului secundar şi al culturii generale, rămânând să devină puncte centrale, în urmă, după terminarea învăţământului secundar, când omul va începe pregătirea propriu zisă pentru viaţa profesională.

Aceste cunoştinţe accesorii fac parte, în genere, din ştiinţele cosmologice: matematica pentru ramura politechnică, pentru inginerie, etc.; ştiinţele fizico-chimice, pentru aplicaţia legilor fizice şi naturale la satisfacerea trebuinţilor omeneşti, ş. a. m. d.

Pe lângă acestea, mai sânt *lucrările technice*, ce ar trebui neapărat să facă parte din învăţământul secundar, sub formă de *lucrări manuale*, ca o pregătire pentru o profesiune mai departe, alta de cât cea liberală.

Intre ştiinţele din grupa noologică, social-filozofică pe deoparte, şi între cele din grupa cosmologică şi technică pe de altă parte, găsim că-şi au loc alte ocupaţii, tot aşa de importante cel puţin pentru viaţa omenească, cât şi cele ce dau o specialitate; acestea

sunt: 1° ocupaţiile şi exerciţiile cari desvoltă viaţa fizică a individului, cari dau cultura corpului, pregătindu-l la rezistenţa pentru lupta vieţii, şi 2° exerciţiile ce deschid omului sufletul pentru înţelegerea, simţirea şi poate practicarea frumosului şi a emoţiilor înalt estetice, *a artei*.

Cu orice specialitate s'ar îndeletnici un om, el trebuie să fie mai întâiu de toate om *sănătos*, rezistent, viabil, cu putere de muncă; şi pentru acest scop, îl prepară exerciţiile corporale. Mai departe, orice meserie ar practica un om, are nevoie să fie fericit; şi fericirea nu constă numai în satisfacerea trebuinţelor organice, în mijloacele de a satisface stomachul, ci mai sigur şi durabil, în satisfacţii sufleteşti intelectuale, morale, estetice, în contemplarea şi în practicarea frumosului. Aceasta din urmă se realizează prin cultura estetică, prin pregătirea ce o dă şcoala în predarea desterităţilor: muzica, desemnul, modelajul.

In acest senz, e incontestabil o soluţie practică, de insemnată valoare filosofică, aşezarea muzicei şi gimnasticei în grupa ştiinţelor şi ocupaţiilor comune tuturor secţiilor din învăţământul secundar, indiferent dacă cei cari au hotărît această dispoziţie de studii au fost or nu călăuziţi de consideraţii teoretice.

Ordinea erarhică, deci, a obiectelor de studiu din învăţământul secundar, în urma consideraţiilor de mai sus, ar fi; 1) *ştiinţile noologice*: sociale, filosofice; 2) *exerciţiile fizice şi estetice*, 3) *ştiinţele reale şi exerciţiile tehnice*, cari dau o specialitate, o profesiune socială.

Ierarhia valorilor din punctul de vedere al interesului social. — La soluţia aceasta am ajuns considerând adaptarea individului la mediu, din punctul de vedere al interesului *individual*. Tot spre această soluţie ne îndreptăm, când considerăm chestia din *punctul de vedere social, naţional.*

In adevăr, pentru ordinea, existenţa şi buna stare a unei societăţi, e, mai întâiu de toate, indispensabil ca elementele constitutive ale ei să trăiască în armonie, să fie conştiente de tendinţa generală a vieţii societăţii, de scopul către care tinde societatea, de idealurile naţionale. Acestea toate sunt mijlocite prin studiile noologice-sociale.

In al doilea rînd, societatea, naţiunea are interes, pentru propăşirea ei, pentru atingerea idealurilor ei, ca membrii ei constitutivi, să fie fiinţe viabile, viguroase, rezistente şi în acelaş timp însufleţite de emoţii frumoase, bune, senine şi vesele. Societatea, ca să fie fericită, ca tot, are nevoie de elemente sănătoase şi energice, cari să privească lumea prin o prismă luminată permanent şi statornic de coloraţia radioasă a fericirii înalte.

Ţara noastră, în special, aşezată cum e geograficeşte, are nevoie şi de forţă şi de splendoare ideală, ca să se prezinte ca un prototip atrăgător de cristalizare socială şi politică popoarelor mici din jurul ei, cari ar respecta-o şi ar imita-o, admirând-o. Către acest scop tinde cultura fizică şi cultura estetică.

In cele din urmă, societatea are şi dânsa, negreşit, interesul ca toţi membrii ei constitutivi să aibă un rost în viaţa totală, un rol activ, productiv, decă

are interesul ca toţi să aibă o profesie, o specialitate, căci din întinderea specialităţilor şi din înmulţirea şi din perfecţionarea lor rezultă diferenţiarea, una din condiţiile progresului; a doua condiţie *integrarea* o dă sentimentul simpatiei şi studiile comune: social-etice şi filosofice.

Valoarea relativă a studiilor, dedusă din importanţa biologică a mediilor la cari se raportează. — La *stabilirea valorii relative* a diferitelor obiecte de studiu mai principale, putem ajunge prezentând problema şi din *alt* punct de vedere.

Gimnaziul şi *liceul*, fiind şcoli de educaţiune şi de cultură generală, iar nici de cum şcoli speciale, îşi vor forma programele lor din tot ce va fi mai esenţial în toate ramurile de cunoştinţe importante şi constitutive ale culturei generale. Ele vor orienta deci, în mod sumar dar sigur, pe copii în lumea fizică, biologică, istorică, socială, politică şi morală, în grad de preciziune proporţional cu gradul de probabilitate al necesităţilor lor, proporţional, prin urmare, cu frecuenţa raporturilor ce vor fi nevoite să aibă cu aceste diferite ordine de lucruri.

Universul, în toată totalitatea lui, formează un organism cu părţi armonic legate, corespunzându-se unele altora şi influenţându-se reciproc, în grad deosebit, după gradul de afinitate şi de depărtare în timp şi spaţiu.

Omul e supus, în mod şi grad diferit, la influenţele diferitelor părţi ale acestui tot; şi la rândul

său şi el influinţază, în mod şi grad diferit, acestepărţi ale totului.

Dacă stelele cerului au, prin modul lor de a fi, prin poziţia lor în spaţiu, prin raportul lor cu pământul, prin mişcările lor, vr-o influenţă oare-care asupra omului—influenţă pe care astrologia o afirma, ba chiar o exagera, şi pe care astronomia de azi n-o poate tăgădui—natural că această influenţă trebue să fie, şi e, mult mai slabă asupra omului decât influenţa pe care ar avea-o modul de a fi al materiei ce înconjoară globul pământesc. Schimbările climaterice, se ştie cât de mult înrâurează asupra sensibilităţii imaginaţiei, şi voinţii oamenilor, cum ele le stimulează sau le paralizează. *Lombroso* a făcut o curioasă cercetare statistică şi a constatat, că mulţimea şi felul crimelor, că producţiunile fantaziei poeţilor, că activitatea intelectuală a omului de ştiinţă variează după anotimpuri.

Nu e locul a aprofunda aci această taină a raporturilor dintre sufletul omenesc şi dintre mişcările climaterice; e destul a constata astfel de raporturi şi a indica superioritatea gradului lor faţă cu gradul de influenţă, pe care l-ar avea asupra noastră, corpurile cereşti şi mai îndepărtate şi mai străine de noi decât soarele.

Natural că nu va fi greu a ne convinge că, cu cât vom lua din natură cercuri încunjurătoare mai apropiate de noi, atât prin poziţia lor în spaţiu, cât şi prin afinitatea lor naturală cu noi, înrâurirea acestor cercuri asupra naturei noastre fizice şi morale se va găsi că e din ce în ce mai intensă. *Buckle* a urmărit,

în parte, această gradaţiune de influenţă a mediului încunjurător, arătând cum configuraţia şi natura solului şi-a resfrânt influenţa asupra omului.

E, prin urmare, de interes evident ca omul să-şi îndrepte inteligenţa şi să studieze aceste diferite cercuri încunjurătoare ale naturei fizice, *în gradul în care ele influenţează asupra lui.* Va studia prin urmare mai mult şi mai de aproape natura şi condiţiunile de a fi ale *ţărei sale*, ale ţărilor încunjurătoare, ale pământului, ale condiţiunilor climaterice, etc., până în regiunile cele mai depărtate ale universului, în grad descrescător de aprofundare.

Intre condiţiile ambiante ale omului, între cercurile încunjurătoare ale existenţei lui, mai apropiate de el şi în spaţiu şi prin afinitate naturală, prin urmare influenţându-l mai direct, se găsesc *fiinţele organizate*, plantele şi animalele.

Se înţelege că şi acestea vor exercita asupra unui om dat o influenţă proporţională cu mulţimea raportului ce va avea cu dânsul. Astfel flora şi fauna judeţului, ţărei proprii, a ţărilor imediat încunjurătoare, a localităţilor mai depărtate de pe suprafaţa globului, vor influenţa în grad descrescător.

E logic ca şi stabilirea raporturilor intelectuale ale omului cu dânsele să corespundă în grad cu raporturile practice.

Urmează, deci, să se studieze în grad descrescător de intenzitate, după importanţa lor, aceste diferite cercuri încunjurătoare ale lumei organice, după cum

ele sânt mai apropiate sau mai depărtate de cel care le studiază.

Din toate dispărţămintele lumii biologice, însă, acela care coprinde în cercuri mai strânse, mai imediate, natura omului individ, stând în raporturi mai dese, inevitabile cu dânsa, şi deci influenţând-o mai mult decât toate celelalte domenii ale naturei, este incontestabil cercul *societăţei umane însăşi*. Dacă omul, în mod general, e parte integrantă din organismul total al universului, în sens mai propriu şi mai obişnuit, el e parte integrantă din organizaţia firească a societăţilor omeneşti, primeşte dela dânsele influenţă, şi le influenţează la rândul său. In mijlocul lor se află zilnic, dela modul lor de a fi şi de a se comporta, atârnă mai direct fericirea sau nefericirea sa individuală.

Radiarea inteligenţei sale cercetătoare, trebue, prin urmare, să lumineze în mod mai viu şi mai clar aceste cercuri mai apropiate.

Mintea omenească, întocmai ca o lampă în spaţiul întunecos al necunoscutului, e natural să reverse lumină cu atât mai puternică, cu cât obiectele luminate sânt mai apropiate de ea; pentru că tocmai aceste obiecte sânt cari pot împedeca sau spori mersul lui mai departe; de ele se va izbi mai întâiu cu ele va avea a face mai mult, de ele va trebui să se ferească, cu ele va trebui să conteze.

Omul care ar studia mai mult cercurile naturei mai depărtate sau acela care ar da o egală importanţă tuturor acestor domenii, inegale în frecvenţa

şi importanţa raporturilor lor cu dânsul, ar sămăna întocmai cu imprudentul care ar merge pe stradă cu un benoclu sau telescop la ochi, căutând să vadă precis la sute şi mii de metri înaintea lui, şi izbindu-se, în acelaş timp de bolovanii şi felinarele ce ar întâlni în drum, imediat în apropierea lui, fără să le vadă.

Aceeaşi telescopie infructoasă şi periculoasă s'ar găsi realizată de om în ordinea morală, când în programul unei şcoli de cultură generală sau în interpretarea şi aplicarea unei astfel de programe, s-ar căta a se aprofunda şi a se studia în amănunţimi domeniile fizice sau biologice care sânt mai depărtate din toate privinţele, şi relativ s-ar neglija cunoaşterea domeniilor mai imediat înconjurătoare.

Dintre societăţile omeneşti ce încunjură pe om, se desluşesc de asemenea cercuri umane şi sociale din ce în ce mai apropiate de dânsul în spaţiu, în timp şi în afinitate. Proporţional cu aceste grade de apropiere şi afinitate, ele îşi exercită influenţa lor asupra omului, şi primesc dela el influenţă. Prin urmare studierea lor va trebui să corespundă acestor gradaţii obiective de însemnătate practică.

Astfel, cu cât un popor, o ţară, e mai depărtată în timp, spaţiu şi afinitate de noi, cu atât ea trebue să intre în o proporţie mai slabă în programa constitutivă a culturei generale. Din contră, studiarea cercului uman, etnic, imediat încunjurător trebue să se facă cu toată preciziunea şi intensitatea corespunzătoare gradului lui de importanţă pentru viaţă

şi fericirea individului. Imediat după dânsul vor veni în importanţă cercurile cu cari el se va afla în relaţii mai dese şi mai însemnate.

Mai departe, în însuşi mediul uman naţional, se deosebesc cercuri de o concentricitate din ce în ce mai strânsă şi mai apropiată de omul care formează centrul lor.

Societatea în care trăim, e organizată în stat. Dacă, pentru a trăi normal şi fericit în societatea umană, în genere, îi trebueşte omului cunoaşterea şi respectarea raporturilor normale dintre om şi om, raporturi studiate şi stabilite de morală, pentru a trăi în mod normal şi conştient în societatea specială, organizată în stat, îi trebue să cunoască legile de alcătuire şi de funcţionare ale acestui stat, trebue să cunoască nu numai forma lui actuală, care e un product istoric, ci şi necesităţile cauzale ce i-au dat naştere, prin urmare geneza lui, ceea ce revine a cunoaşte fazele trecute ale evoluţiei la care a fost supusă naţia sa, evenimentele trecute, *istoria*, cu un cuvânt.

Natural că, după cum s-a stabilit importanţa cercurilor fizice, biologice şi sociale actuale, după perspectiva lor în spaţiu, independent de gradul lor de afinitate, tot aşa şi în studiarea fazelor trecute ale naţiunei proprii, va trebui să ne orientăm după o perspectivă în timp, studiind cu un interes cu atât mai viu evenimentele, cu cât ele sânt cauze mai apropiate ale existenţei actuale ale statului nostru, şi punând într'o lumină din ce în ce mai slabă, sau lăsând în umbră din ce în ce mai deasă, faptele şi

întâmplările trecute, cu cât sânt mai depărtate în timp, cu cât sânt mai *moarte*, adecă au înrâurit mai puțin la determinarea existenței și modului de a fi al nației în formele ei actuale.

Cu cel mai mare cuvânt acest principiu de *perspectivă istorică* în timp va trebui să se aplice la studiarea evenimentelor altor popoare. La acestea, perspectiva istorică se va combina cu perspectiva în spațiu, și din această combinare va resulta că, în genere, istoria unui popor ne va interesa în gradul în care acel popor, are sau va fi avut vre-o influență asupra nației noastre; și aldoilea, ne va interesa cu atât mai puțin, cu cât evenimentele vor fi mai depărtate în timp.

A călca aceste regule elementare ale adaptării intelectuale în timp și în spațiu la mediul fizic sau psihologic, atunci când se alcătuește din capul locului o programă școlară, este a săvârși o operă de dezorientare și dezechilibrare mintală a unei națiuni sau cel puțin a unei generații.

Calitățile generale ale studiilor noologice.—Studiile noologice au calități ce le destinează a deveni studii centrale în învățământul secundar. Aceasta o probează și efectele pe cari le au asupra sufletului. Ocuparea cu științele noologice are de efect desvoltarea conștiinții, în genere, mai mult decât ocuparea cu științele cosmologice. In ele stăm față cu un raport unic de la obiect la subiect, raport ce nu-l găsim în studiul celorialte științe: obiectul și subiectul fiind tot sufletul. Sufletul crește din chiar studiul său propriu. Cu cât se adâncește mintea în le-

gile vieții sufletești, cu atât și această viață sufletească se intensifică; și mintea, ca instrument de cunoștință, exercitându-se în studiul sufletului, crește la rândul său și se desvoltă mai mult decât în studiarea celorlalte obiecte. Instrumentul de cunoaștere se perfecționează, se ascute asupra lui însuși.

Și din studiul științelor noologice se îmbogățește spiritul cu cunoștințe de *fapte pozitive*, ba încă, din o considerație mai adâncă, se poate zice, că mai pozitive sânt cunoștințele relative la suflet, decât cele relative la materie. Aceasta părea înainte un paradox, dar în urma desvoltării spiritului filosofic critic, care a început cam din veac. XVII și s'a urcat la culme în timpul nostru, acest adevăr azi e axiomatic: materia nu e cunoscută în sine, sufletul se cunoaște în sine. Fenomenele spirituale sânt așa, cum apar; fenomenele naturale, nu sânt așa cum apar.

Și științele sociale ne dau cunoștințe reale și *utile*; dar utilitatea acestor cunoștințe se deosibește de aceea a cunoștințelor relative la lumea materială în faptul, că cele din urmă duc la profesiuni speciale, dau un mijloc de traiu, deci sunt de un materialism profesional special, pe câtă vreme utilitatea cunoștinților sociale, tocmai fiindcă nu duc la acest materialism profesional, are în sine un caracter ideal de dezinteresare.

Științele *filozofice*, mai ales din punctul de vedere care ne ocupă, al unificării cunoștinților, al organizării lor pe o bază comună, au o importanță predominantă. În ele se găsește tocmai caracterul esențial al sistematizării și armonizării, pentrucă se

ocupă cu principii. Principiile sunt extrase din fapte, iar faptele sunt elementele coustitutive ale diferitelor ştiinţe speciale. Studiarea deci a principiilor filozofice, e studiarea quintezenţii tuturor ştiinţelor speciale. Toate merg de se revarsă şi se unifică în unitatea sintetică generală a filosofiei. Nimic deci nu unifică mai mult învăţământul, nimic nu-l organizează mai bine decât spiritul filozofic infiltrat în toate ramurile de studii.

S'ar putea zice că ştiinţele de fapte, ştiinţele despre legile şi raporturile dintre lucruri şi fenomene se pot considera ca nişte rădăcini din cari trunchiul arborelui filosofic extrage sucul hrănitor, spre a desvolta şi desface radioasele flori de lumină ce deschid minţii tainele şi frumuseţile lumii atât obiective cât şi subiective. A nu te ridica la acest trunchiu, unde înfloresc adevărurile în principii, este a rămâne vecinic în întunericul subteran al faptelor oarbe, — oarbe chiar dacă sânt formulate în câte-va legi parţiale, bazate pe studiile speciale.

Deci problema aceasta a unificării şi a organizării învăţământului s'ar putea deslega, luându-se ca *scop general*, ca ţintă generală a tuturor obiectelor de studiu:

1) *Socializarea sau desvoltarea spiritului social.*

2) *Deşteptarea şi desvoltarea spiritului filosofic.*

Să căutăm a vedea, cum ar putea străbate aceste două curente ideale întregul învăţământ secundar, spre a *concentra*, unifica şi organiza ceea ce azi e desmembrat, fără legătură în unitatea vie a sufletului individual.

V.

CONCENTRAREA SAU ARMONIZAREA ÎNVĂŢĂMÂNTULUI

Diferitele principii de organizare a învăţământului.— Realismul, clasicismul, humanismul.

Greutatea problemei relative la organizarea învăţământului secundar reiese din varietatea obiectelor de studiu, şi a tendinţelor individuale ale atâtor profesori cari lucrează asupra aceloraşi spirite.

De aceea a fost natural să se caute a se armonizà învăţământul, fie concentrând toate cunoştinţile în jurul uneia singure, sau îndreptându-le toate către acelaş scop, a cărui valoare se consideră ca neîndoioasă.

Pedagogia epocei moderne s'a încercat să dea studiilor o direcţie unitară pe baza *ştiinţelor pozitive*, în virtutea influenţei pe care, în timpul nostru, au avut-o ştiinţele naturale asupra civilizaţiei. Aceasta e direcţia cunoscută sub numele de *realism*. S'a revenit însă, în parte, asupra acestui principiu.

S'a căutat să se dea şcolii o direcţie realist-pro-

fesională, practică; dar s'a văzut că, prin aceasta, se depărtează şcoala dela menirea ei reală, dela cultura generală, ca pregătire pentru toate carierile posibile, ca bază comună a profesiunilor principale.

S-a căutat, în fine, să se pue ca bază a învăţământului, studiile literare, fie vechi mai ales, fie cel puţin moderne, şi s-a numit această direcţie *clasicism* — în opunere cu *realizmul* — clasicizmul fiind de două feluri: modern şi antic, după cum se bazează pe literaturile moderne sau ântice.

Dar simpla atenţie exclusivă îndreptată asupra literaturii, numai, nu se poate considera ca fiind complect educătoare, în mod general omenesc şi armonic, nici ca fiind în corespundere cel puţin cu tendinţa specifică a spiritului modern. Preocuparea centrală a spiritului modern, actual, pare a nu fi în planul întâiu nici numai ştiinţa pură, nici numai esteticismul artei şi literaturei, ci mai mult aceea ce se raportează mai intim şi mai adînc la om ca unitate socială, şi aceea-ce se apropie mai mult de sufletul colectiv, de societate.

Preocuparea de viaţă socială întreagă, mai mult decît amuzamentele literare şi decît căutarea adevărului pentru adevăr, e azi pornirea cea mai caldă şi mai puternică în sufletul contimporanilor, De aceea şi organizatorii practici ai educaţiei publice tind mereu a pune în centrul aspiraţiilor lor consideraţia socială, represintată buni-oară, prin ideia naţională; de aceea, mai departe, pedagogia nouă caută să realizeze unificarea învăţământului de cultură generală,

punîndu-i ca bază *preocuparea social-morală, umanistă.*

Astfel-că, dacă e să se aleagă din nou un principiu către care toate ştiinţele din învăţămîntul secundar trebue să graviteze, polarizîndu-se, spre a se armoniza şi organiza; dacă e să li se dea un nou suflet, după ce li s-a dat un corp, atunci desigur acest suflet se va lua numai din aceea ce încălzeşte conştiinţa contimporană, *din preocupaţiile social-humaniste.* Şi am văzut că, fie conştient ori inconştient, această tendinţă de organizare şcolară a transpirat fatal şi în dispoziţiile legii, care pune, ca bază a învăţămîntului, tocmai cunoştinţele ce au legătură, directă ori indirectă, cu sufletul omenesc şi cu viaţa socială.

Armonizarea studiilor pe baza ideii humaniste.

Recunoscând, în principiu, însemnătatea ideii humaniste ca forţa centrală în organizarea studiilor, se câştigă soluţia teoretică a problemei. In educaţie, ca în ori-ce artă, însă, soluţia teoretică e numai jumătate din soluţia complectă a unei probleme. Pedagogia, ca toate ştiinţele practice, aşteaptă imperios ca cerinţele ei să treacă din domeniul idealităţii în acela al realităţii.

Pentru aceasta trebuesc arătate posibilităţile înfiltrării spiritului social şi filosofic în toate ştiinţele speciale ce alcătuesc programul învăţămîntului secundar.

Nu voiu începe cu studiile literare. Raportul lor

cu sufletul, deci cu omul și cu societatea umană, este prea evident.

E interesant să se vadă că o îndreptare de polarizare filosofic-socială, sau social-umanistă, a spiritului e posibilă chiar în științele materiei, și chiar în cele mai abstracte științe de raporturi.

Principiul social-humanist în matematică.

Matematicele trec de știința cea mai abstractă și mai rece. Ocupându-se de raporturi cantitative între lucruri, independent de materialul lor, inteligența rămâne departe parcă de legăturile vieții. Și totuși, un profesor de matematici, pătruns de spiritul scopului general al școalei, nu s'ar putea mulțumi numai să ajungă a demonstra clar, că suma unghiurilor dintr-un triunghiu este egală cu două unghiuri drepte, sau ori-ce altă teoremă matematică, fără a tinde să deștepte sufletul asupra unor cauze mai adânci de interes omenesc permanent.

Având oare-care cultură filosofică și mai multă simpatie intelectuală pentru elevi, el ar ști să arate impresionant în ce constă frumusețea particulară a științei matematicilor, caracteristica și ingeniozitatea demonstrației lor; ar ști să arate cum înțelepții din vechime se entuziasmau, unii chiar exagerat, pentru legile numerilor, căutând, ca *Pitagora*, bunăoară, să reprezinte toate, chiar virtutea, prin câte un număr, și să probeze că matematicile cărmuesc lumea, — idee care, în cugetarea modernă, s'a transformat în credința că or-ce știință despre or-ce domeniu din

natură, tinde a se întemeia pe date matematice, ca să ajungă la constituirea ei desăvârșită. Astfel matematicele au pătruns nu numai în studiul fenomenelor fizice, dar s'a încercat a pune stăpânire chiar pe cercetarea fenomenelor spiritului.

Profesorul de matematici poate ascuți și desvolta spiritul filosofic arătând, treptat și pas cu pas, în ce constă *metoda* demonstrației matematice, raționamentul deductiv, de care se servește mintea în deslegarea problemelor și teoremelor puse de stabilirea raporturilor cantitative sau spațiale studiate de aritmetică, algebră, geometrie.

Și el are, pentru aceasta, o situație privilegiată. Cu ocazia chiar a operației intelectuale poate atrage atenția, cu mult efect, asupra procedării spiritului.

Mai târziu, profesorul special de filozofie, predând logica, va reveni asupra chestiei: atunci elevul va fi pregătit a găsi, condus de profesor, mai ușor regulele logice ale metodei, având la îndămână exemple culese de mai înnainte, și ajutat de cunoștințele câștigate la timp. Când se va vorbi de metoda demonstrativă, elevul va ști, nu numai că a practicat-o, dar că atunci când a practicat-o, i s-a atras atenția, cum procede spiritul și nu numai că-i va fi ușor să urmărească pe profesor în explicările lui metodologice, dar el însuși va colabora la sistematizarea ideilor.

Matematicul, în special, având ocazia, să vorbească de *axiome*, ar putea să lase a se naște în spiritul elevilor întrebarea: cum s-au ivit în minte unele adevăruri, pe cari n-avem nevoe să le demonstrăm, ci le știm *a priori?*

Chiar cu ocazia detaliilor, poate profesorul de matematici să devie educator, în sensul culturei umaniste. Iată cum ilustrează această afirmare *Fouillée* în o excelentă pagină din scrierea sa: „*L'Enseignement au point de vue national.*“ [1]

„Profesorii caută a expune abstract o serie rectilină de teoreme, fără a distinge principalul de accesorii: geometria devine astfel un lanţ monoton, în care toate verigele par a avea aceiaş valoare. Trebue, din contră, ca profesorul să atragă atenţia şi chiar admiraţia asupra *frumoaselor* teoreme, asupra acelora cari sunt în geometrie ceia ce sunt organele dominătoare în fiziologie. Şi la aceste teoreme, dacă se poate, trebue să li se citeze inventatorii: d. e. teoremele că cele trei unghiuri dintr'un triunghiu sunt egale cu două unghiuri drepte, că laturile omoloage ale unui triunghiu ecviunghiu sunt proporţionale, că unghiurile înscrise într-un semicerc sunt drepte, sunt desigur teoreme frumoase, de o fecunditate nesfârşită, şi care, mai mult, au o valoare estetică prin legile de simetrie, de constanţă, de proporţie pe cari le relevează, prin rolul pe care-l joacă în arta desemnului. Pentru ce dar să se expue cu aceiaş nesuferită răceală ca şi întreg restul, ca pe nişte abstracţii moarte, ca pe nişte adevăruri tot aşa de plictisitoare, tot aşa de asemănătoare unele altora, tot aşa de unilaterale şi monotone, precum e că 8 şi cu 3 fac 11, 12 şi cu 4 fac 16, 13+4=17, etc.? Pentru ce, de asemenea, să nu se numească

1) Pag. 394.

acela care a demonstrat cel întâiu aceste trei teoreme, cu atât mai mult că tot dânsul este numele unui filozof pe care elevii trebue să-l cunoască: grecul Tale *(Thales)*? Dacă-i veţi interesa istoriceşte şi esteticeşte la aceste teoreme, credeţi că va fi un timp perdut? Cu totul din contră, va fi timp câştigat printr-o aparentă digresiune, căci graţie acestei mnemotechnii inteligente şi animate, elevii nu vor uita teoremele; şi chiar de le-ar uita, tot vor reţine, ca să zic aşa, spiritul şi substanţa lor educativă.

„De asemenea, relativ la acest lucru, în aparenţă aşa de ingrat, *numeraţia*, veţi pierde timpul oare, dacă veţi arăta prin ce progrese omenirea a ajuns la sistemul actual: dacă veţi vorbi de popoare a căror numeraţie se opreşte la trei şi cari, în neputinţă de a exprima cantităţile superioare, duc, spre a le indica, mâna la păr, vrând să arate infinitatea; dacă veţi face să se recunoască, în formele sanscrite şi grece ale singularului, dualului şi pluralului, resturile unei epoce în care se număra „unu" „doi" şi „mult"; dacă veţi spune că, punctul de plecare fiind unul şi doi, cuvântul *trei* însămna la origină: ce trece peste: patru: trei şi unu: cinci: mâna: zece: doi de cinci, două mâni; dacă veţi aminti că, în Homer, Proteu numără prin cinci trupele sale de foc, (sistem quinar): dacă veţi face să se vadă că numeraţia era încă puţin înaintată chiar la *Greci*, cari nu mergeau mai departe de *miriada*; dacă veţi adăoga că Arhimede a compus *arenarul* său spre a-şi procura mijlocul de a specula asupra numerelor mari, de pildă de a socoti firele de nisip pe cari pă-

mântul ar fi în stare să le conţină; că limbile şi mai cu samă bugetele moderne singure au pus în uz şi făcut familiari termenii de milioane şi miliarde: că termenii de bilion, trilion, etc., au fost creaţi în sec. XVI; că un *septilion* întrece tot ce imaginaţia poate concepe clar şi că, după un calcul a lui Crooke, dacă unităţile, din cari e alcătuit acest număr. ar defila în cantitate de 100 milioane pe secundă, trecerea acestei împunătoare mulţimi ar ţinea 408, 501, 731 ani, adică mai mult timp de cât poate a durat, de la origina sa, sistemul nostru solar actual; în fine, că un om, care şi-ar consacra viaţa sa întreagă a enunţa sau a scrie urmarea numerilor, ar atinge de-abia un miliard?

„Invăţământul ştiinţelor ar deveni în adevăr educator, după cum l-am arătat, dacă s'ar adresă astfel la imaginaţie, la sentiment, raţiune, în loc de a se adresă numai la memorie şi la raţionamentul automatic. Lămuriţi mai departe, cum numeraţia grăbeşte mersul gândirii, mai întâiu prin adunare, apoi prin înmulţire, care scurtează un şir de adunări, apoi prin ridicare la puteri, care scurtează o serie de înmulţiri. „Numeraţia, s'a zis, înaintează pas cu pas, adunarea prin paşi repezi, înmulţirea prin sărituri, şi puterea prin un fel de zbor". Poate copilul, obligat de a face primele sale înmulţiri, va aveă mai puţină poftă de a căscă, dacă va avea sentimentul că adauge o forţă nouă la spiritul său şi aripi gândirii sale.

„Istoria cifrelor este de asemenea foarte interesantă: fiecare este un personaj care are biografia sa, iar nu acel simplu semn pe care îl cunosc copiii

ca ceva mort. Zero d. ex. își are odisea lui: introducerea lui ca semn negativ n'a fost nici mai mult nici mai puțin decât o revoluție.

„Pentruce n'ați spune astea elevilor? Ei vor uită de sigur aceste detalii. Și nici nu trebue să se caute a se încărcă memoria cu ele; dar le va rămâneà o impresie, și o impresie de interes, de plăcere chiar: ideile abstracte, astfel introduse în spiritul lor prin căi concrete, se vor gravà în el și nu vor mai eși".

Iată cum pot matematicile să devină mijloace de cultură umanistă, de desvoltare a interesului uman și social.

Acelaș lucru se poate spune de *cosmografie*, nu redusă, negreșit numai la acele formule reci matematice, cari împiedică spiritul de a vedeà frumusețea concretă a universului. S'ar puteà adăugà mai degrabă, o schiță istorică despre desvoltarea sistemelor lumii și a concepțiilor despre lume la Chaldei, Egipteni, Greci.

Iar formulelor matematice să li se dea viața și interpretarea vie a intuiției, care traduce prin imaginație, în tablou concret un rezultat abstract al calculului.

Preocuparea umanistă în predarea științelor fizice-himice-naturale.

Câte ocazii poate oferi *Fizica* pentru îndreptarea spiritului către interesul uman social, spre deosebire de interesul numai științific ce se îndreaptă la

cunoaşterea legilor fizice. Cât de interesant e, din punct de vedere uman, a se spune şi a se află împrejurările în cari s'au făcut diferitele *descoperiri* în ştiinţele fizice, *oamenii* cari au avut norocul să ajungă la ele, calea care i-a dus la întrezărirea lor, *modul* cum au izbutit să le fixeze şi să determine, greutăţile muncei lor, capriciile hazardului, urmările practice ale descoperirii.

Când profesorul ştie să expună faptele clar, fără încărcătură pedantă şi de prisos şi obositoare; când ştie să aleagă faptele principale, caracteristice, şi pe cât posibil mai familiare, puţine şi lămurite, pentru învederarea unei legi fizice; şi când dela acele fenomene particulare şi dela legile lor parţiale ştie să se ridice, treptat şi interesant, la principii mai largi, explicatoare a lumii fizice, face incontestabil mult pentru cultura spiritului.

Dar dacă atrage atenţia şi asupra procedărilor inteligenţei, când constată în mod experimental acele fenomene şi legile lor; dacă i se arată cum se pun întrebări naturei, prin hipoteze, şi cum i se storc răspunsurile prin provocarea experimentului, pentru formularea unei legi şi închegarea unei teorii, cultura spiritului creşte în puterile ei de cercetare şi în formarea ei filosofică.

Păstrând măsura şi proporţiile, aceste îndrumări se pot face în toate treptele de învăţământ, potrivit cu desvoltarea mintală a vârstei elevilor. In *liceu*, în special, astfel de consideraţii nu sunt numai posibile, sunt necesare, sunt cerute de inteligenţa elevilor. Spiritul liceanilor se află în faza de desvol-

tare raţionalistă, cere să se ridice dela fapte la legi şi la principii filosofice mai înalte, şi caută singur să deschidă o portiţă cât de îngustă către lumea speculaţiilor, care permite a privi universul prin prisma câtor-va formule.

Vorbind despre materie bunioară, ce lumină s'ar face în spiritele elevilor, dacă, expunându-se cât de elementar şi simplu, teoria atomistă, s'ar pomeni în treacăt de atomii lui Democrit şi Epicur, legând străduinţele minţei omeneşti de azi cu începuturile luminei din trecut, în o solidaritate firească a desvoltării istorice. Şi ce interes de curiozitate intelectuală şi de reflexiune critică asupra cunoştinţei s'ar pune, în germen, în mintea lor, dacă s'ar face observaţia, dedusă din datele ştiinţei fizice, că proprietăţile simple ale materiei, culoarea, lumina, gustul, etc., nu sunt inerente *tale quale* în materie, ci sunt nişte producte ale organismului nostru, rezultate din atingerea lumii din afară cu simţurile; că ele sunt prin urmare, senzaţiile noastre exteriorizate.

Vorbind despre gravitaţie, ce colorit şi timbru mai omenesc ar lua această chestie ştiinţifică şi cu ce interes palpitant ar fi ascultată, dacă s'ar aminti măcar în treacăt, de *Galilei*, de *Newton*, de *Laplace* [1]), de greutăţile lor până să formuleze descoperirea, sau în urmă, ca s'o afirme. S'ar vedeà astfel cum a crescut ştiinţa din sufletul omenesc şi pentru oameni, s'ar vedeà că e un product al inteligenţei şi

1) *A. Fouillée*, „L'Enseignement au point de vue national", p. 412 sq.

inimii omeneşti; ceva mai mult, un product social; căci însuşi intelectul individual, care a descoperit şi a formulat o lege a naturii, datoreşte posibilitatea descoperirii, nu numai organizaţiei sale individuale, or cât de geniale, dar şi unei moşteniri de avuţie culturală căpătată dela generaţiile trecute.

Vorbind de hidrostatică, ce ocaziune firească să se pomenească de *Arhimede*, de *Pascal*; vorbindu-se de barometru, să se atingă istoria descoperirii presiunii atmosferice.

Cu modul acesta se *umanisează* învăţământul ştiinţific, *se umanizează ştiinţa*.

Şi cum în tot cursul se prezintă apoi ocazii de a se atrage atenţia asupra procedărilor spiritului, asupra *metoadelor*, s'ar puteà lămuri în câteva cuvinte regulele *experimentului*, diferitele metode experimentale, inducţia, deducţia.

Astel, ştiinţele fizice, fiind ţesute şi luminate şi de consideraţii omeneşti şi de consideraţii filosofice, ar devenì educătoare în cel mai mare grad, îndreptându-le spre focarul de preocupaţie centrală, către care trebuesc îndreptate şi celelalte ştiinţe, spre a se realizà un efect total de cultură sufletească.

Humanismul în predarea ştiinţelor naturale.

In predarea *ştiinţelor naturale* principiul desvoltării social-umaniste şi filosofice a inimii şi a minţii se evidenţiază şi mai strălucit, dacă e posibil.

Ideia călăuzitoare a principiului humanist este să cauţi a atinge, spre exercitare şi desvoltare, coarda

sensibilității înalte a sufletului, să cauți a mișca inima trezind în suflet unul din sentimentele superioare, caracteristice naturei omenești: sentimentul iubirii de oameni, de patrie, sentimentul frumosului, sentimentul legăturii armonice cu totul supra-uman, cu universul, cu divinitatea, sentimentul religios.

Ce putere educativă, în această direcție, au științele naturale, cu toate ramurile lor relative la viața, la formele concrete ale vietăților, la plante și animale, la dovezile palpabile ale desvoltării vieții pe pământ, la urmele veacurilor de frământare ale materiei în căutarea unei constituiri tereste, așa cum le arată biologia, morfologia, zoologia, botanica, geologia.

Unde poți găsi frumosul sub o înfățișare mai mișcătoare sau mai impozantă, decât în privelistele naturei, fiecă le contempli în arătările statice cristalizate în formele pitorești ale configurației pământului, fie-că le cauți în minunata alcătuire a ființelor, în splendoarea înfățișării atâtor plante sau animale, sau chiar a mineralelor.

Câte comori de farmece ale frumosului nu desvelește ochiului omenesc acela care știe să vadă și să le arate!

Pentru cine simte și știe să vază, „știința este o poezie“, cum observă *H. Spencer* [1]). „Părerea obișnuită că știința și poezia sunt opuse una alteia, provine din o iluzie... Din contra, știința deschide savantului lumi de poezie acolo unde ignorantul nu

1) *De l'Education*, cap. I. Quel est le savoir le plus utile?. p. 71 sq. (Ed. F. Alcan, 1868).

vede nimic... Or cine va deschide operele de geologie ale lui Hugh Miller, sau va ceti *Studii asupra coastelor maritime* de Lewes, va vedea că ştiinţa, departe de a stinge sentimentul poetic, îl escită... Credeţi că o picătură de apă, care, pentru un om de rând, nu e decât o picătură de apă, pierde ceva în ochii celui ce ştie că, dacă forţa ce uneşte elementele din care e compusă s'ar degaja deodată, ea ar produce un fulger? Credeţi că această stâncă, brăzdată de zgârieturi paralele, evoacă tot atâta poezie în spiritul ignorantului ca în a geologului care ştie că un ghieţar a alunecat peste dânsa acum un milion de ani?"

Esenţialul e, ca atunci când fenomenul estetic se prezintă, omul de ştiinţă să nu-i întoarcă spatele, ca unui oaspe nepoftit şi supărător; iar dacă savantul este educator, să caute, din potrivă, a-l reţine un minut din drumul lui, căteodată grăbit, şi să-l prezinte cu dragoste sufletelor tinere. Vor fi momente ne-uitate în vieaţă. Şi plăcerea delicată a acelor clipe se va lega pentru totdeauna, în amintire, şi de locul şi de timpul în care a fost trăită şi de persoana care a făcut-o să fie trăită.

Şcoala şi profesorii ei vor deveni focare de caldă reminiscenţă recunoscătoare până la adânci bătrâneţe.

Şi cele spuse despre impresiile frumosului se potrivesc pentru toate emoţiile superioare.

Din ce isvor s'au cules mai din belşug dovezi de armonie cosmică, de legi înţelepte ale alcătuirii vieţii, de existenţa unei providenţe bune decât din

spectacolul ordinei desăvârşite a lumii, privită în totalitatea ei, din cuminţenia alcătuirii organismelor vii, din spiritul de armonie supremă ce prezidează la cărmuirea vieţii tuturor, ca şi la aceea a vieţii fiinţelor?

O pătrundere filosofică în ţesătura misterioasă a legăturii dintre om şi natură duce la fiorul religiozităţii, născut din conştiinţa unei dependenţe binefăcătoare a vieţii efemere de ceva supra-omenesc şi etern.

Ca or-ce simţire superioară, şi sentimentul religios nu se poate comunica decât de un suflet care îl simte cald şi puternic în adâncimile lui.

Dar atunci, opera de „comunicare“ să nu se înţeleagă ca o transmitere în vid a unei stări sufeteşti din afară. Acest fel de raport este inconceptibil între suflete. Comunicarea unui sentiment or-care, şi al celui religios în cazul de faţă, se face ca trecerea scânteii dela un material inflamabil la altul, care s'aprinde şi arde fiindcă în alcătuirea lui conţine elementele destinate, prin natura lor, a se aprinde şi arde. In natura omenească e vădită religiozitatea, ca o trebuinţă sufetească înăscută. Atingerea unei alte conştiinţe încălzite de credinţă adevărată, trezeşte sentimentul religios, în mod firesc.

Profesorul de ştiinţele naturii are atâtea prilejuri să producă acest efect, pentru întregirea educaţiei sufletului, prin humanizarea ştiinţei! Unul din argumentele clasice ale dovedirii unei providenţe e luat din contemplarea armoniei şi ordinei finaliste a naturei. Paginele elocvente ale lui J. J. Rousseau din

epizodul filosofic *Profession de foi du Vicaire Savoyard*, intercalat în *Émile*, cartea IV, scapără de lumini luate din cugetarea teleologică, în faţa naturei.

„Si la nature mue me montre une volonté, la matière mue selon de certaines lois me montre une intelligence... Cet être existe. Où le voyez-vous exister? M'allez-vous dire. Non-seulement dans les cieux qui roulent, dans l'astre qui nous éclaire; non-seulement dans moi-même, mais dans la brébis qui paît, dans l'oiseau qui vole, dans la pierre qui tombe, dans la feuille qu'emporte le vent.

„Je juge de l'ordre du monde, quoique j'en ignore la fin, parce que pour juger de cet ordre, il me suffit de comparer les parties entre elle, D'étudier leur concours, leurs rapports, d'en remarquer le concert... Je suis comme un homme qui verrait pour la première fois une montre ouverte, et qui ne laisserait pas d'en admirer l'ouvrage, quoiqu'il ne connût pas l'usage de la machine et qu'il n'eût point vu le cadran. Je ne sais, dirait-il, à quoi le tout est bon, mais je vois que chaque pièce est faite pour les autres; j'admire l'ouvrier dans le détail de son ouvrage, et je suis sûr que tous ces rouages ne marchent ainsi de concert que pour une fin commune qu'il m'est impossible d'appercevoir.

Ştiinţa, prin natura ei, poate contribui la desvoltarea simţului religios. Cunosc prejudiţiul unor spirite superficiale cari cred că pot stabili un raport de duşmănie între ştiinţă şi religiozitate. „Dar acest spirit,

cum observă *H. Spencer* [1]), nu există în adevărata ştiinţă, în aceea care pătrunde mai adânc de suprafaţă.

„Adevărata ştiinţă, zice Huxley, şi adevărata religie sunt surori gemene pe cari nu le poţi despărţi fără să cauzezi moartea şi uneia şi celeilalte".

Aspectul religios al ştiinţei se poate înfăţişa în atâtea feluri. Adâncirea în natura lucrurilor se înfăţişează ca un cult tacit. La baza ei este „recunoaşterea tacită a valorii lucrurilor pe cari le studiează, şi, implicit, a cauzei lor... E un omaj adus prin acte".

Şi apoi, numai ştiinţa „ne poate da o idee justă despre ceea-ce suntem şi despre raporturile noastre cu misterele firii. După cum ne arată tot ce se poate şti, ea ne arată şi limitele, dincolo de cari nu se poate şti nimic... Ea ne face să simţim, mai bine de cât or-ce, slăbiciunea inteligenţei omeneşti faţă de ceea-ce trece peste puterile acestei inteligenţe.

„...Savantul sincer—şi cu acest nume nu înţelegem pe acela care nu face altceva decât să calculeze distanţe, să analizeze compuşii sau să eticheteze speţele, ci pe acela care, dincolo de adevărurile de ordin secundar, caută adevărurile mai înalte şi poate adevărul suprem — adevăratul savant, zic, este singurul om care ştie cât este mai presus nu numai de cunoştinţa omenească, dar de or-ce concepţie umană, acea putere cosmică, faţă cu care Natura, Vieaţa, Cugetarea nu sunt decât manifestări ale ei" [2]).

---

1) Op. cit. II. 80, sq.
2) *H. Spencer*, Ibidem.

Interesul moral, efectul educativ social-uman s'ar putea realiza aşa de impresionant şi de frumos, cu amintiri din viaţa marilor naturalişti, Buffon, Cuvier, Lamarck, Darwin, arătând momentele marcante ale activităţii lor, ocaziile şi calea cari i-au dus la constatarea unor fapte şi formularea unor adevăruri valabile în ştiinţă.

Şi cât s'ar putea contribui la formarea minţii, la cultura filosofică a elevilor, dacă s'ar atrage atenţia ocazional asupra regulelor îndeplinite de spirit în faptul observării şi clasificării întrebuinţat în studiul zoologiei, botanicei, etc., asupra regulelor analogiei şi altor operaţii de cari se serveşte mintea în cercetarea ştiinţelor naturale.

Interesul intelectual ar mai fi continuu trezit şi întreţinut căutându-se o explicare a varietăţii şi variabilităţii tipurilor animalice precum şi pentru asemănările fundamentale dintre toate vietăţile, vorbind apoi despre principiul luptei pentru viaţă, al selecţiei, eredităţii, al varietăţilor spontane, al adaptării la mediu, despre ipotezele relative la originea vieţii pe pământ.

Ce frumoasă ocazie, asemenea, pentru profesorul de *geologie* să pomenească de ipotezele cosmologice ale naşterii pământului din nebuloasa primitivă care a dat fiinţă sistemului solar. Cu câtă încordare ar urmări spiritul prinderea datelor necesare ale unor concepţii generale despre lume, pe care o caută cu sete omul în toate vârstele şi în toate fazele de desvoltare culturală. Şi cum s'ar umaniza de uşor geologia, vorbindu-se despre acei învăţaţi şi acele descoperiri

cari au dat unele aplicaţii industriale produselor geologice, vorbindu-se despre marea influenţă exercitată asupra civilizaţiei de *huilă*, bunăoară, prin întrebuinţarea ei în fabrici.

Ştiinţele naturale au în favoarea lor, pentru desvoltarea şi a interesului humanist şi a spiritului filosofic, stimulentul firesc ce exercită asupra inteligenţei marele probleme în legătură cu viaţa.

Astfel, întregul lanţ al legăturilor cauzale dintre fenomene, prins şi fixat de centrul preocupaţiei mintale, care este înţelegerea vieţii şi sufletului omenesc, vieţii şi legilor sociale, face ca toate ştiinţele să fie considerate ca mijloace diverse pentru realizarea unui singur scop în învăţământ: *humanizarea*.

Principiul social-humanist în predarea geografiei.

Cu cât ne apropiem de ştiinţele cu caracter noologic, cu atât considerarea lor din punctul de vedere al educaţiei humaniste devine mai inerentă naturei lor.

Geografia ocupă un loc intermediar între ştiinţele naturei şi ale omului. In constituirea logică a Geografiei fizice se coprind elemente de cunoştinţe de amândouă felurile de discipline mintale. Sânt unii geografi cari privesc chiar întreg domeniul ştiinţei lor din *punctul de vedere omenesc*. Chiar dacă această concepţie antropocentrică se consideră ca parţială şi exclusivistă, chiar dacă pentru complectarea întregului câmp al obiectului geografiei trebue neapărat să se coprindă şi datele explicătoare luate din

rolul naturei în producerea fenomenelor geografice, împrejurarea că între specialişti a putut exista o şcoală cu direcţia de a pune omul în centrul de interes al studiului geografiei, este o motivare logică suficientă a cerinţei humaniste în predarea geografiei şi o indicare metodologică, scoasă din chiar natura obiectului.

Ştefan Popescu, care a experimentat didactica geografiei la şcoala de aplicaţie a Seminarului pedagogic universitar din Iaşi, rezumând, în *Incercări asupra metodicei Geografici*, principiile pedagogice ale experienţei sale, zice: „Dacă luăm *umanismul*, *preocuparea social-morală*, de bază pentru concentrarea studiilor din învăţământul secundar, atunci Geografia ne deschide un întins câmp de activitate.

„Câteva exemple vor lămuri îndeajuns chestia:

„1° Descrierea nenumăratelor frumuseţi cu cari natura a înzestrat unele regiuni ale suprafeţei pământului, este foarte potrivită şi pentru a deştepta curiozitatea înnăscută în om şi pentru a contribui la educaţia estetică.

„2° Expunerea numeroaselor cazuri de micşorare sau chiar de dispariţie a unor anumite specii de animale sau chiar a unor neamuri de oameni va deştepta în inimile tinerelor generaţii sentimente blânde, va sugera idei de cumpătare în utilizarea suprafeţei pământului şi de solidaritate omenească.

„3° Relaţii despre călătorii şi expediţii ştiinţifice sânt şi mai potrivite pentru a insufla spiritul de sacrificiu şi iubirea de ştiinţă prin exemplele aşa de numeroase şi de sugestive pe cari le găsim în

istoria descoperirilor și cercetărilor geografice, cu deosebire dela începutul secolului 19-lea.

„4° In fine, studiul geografiei omenești dă omului sentimentul valorii adevărate, prin indicarea influențelor multiple suferite dela natură și a reacțiunii exercitate de om în contra acestora [1]).

In câte direcții se poate urmări, apoi, interesul uman, în geografie, pe calea intervenirii omului în natură, din porniri dictate atât de cerințele vieții sufletești, cât și de acelea ale vieții materiale.

Geograful se întâlnește cu formele diferite ale manifestărilor vieții sufletești a omului, în distribuirea religiilor și limbilor pe suprafața pământului.

El observă acțiunea desfășurată de om asupra suprafeței pământului pentru utilizarea ei, cum pătrunde în adâncimile pământului ca să scormonească și să-i scoată bogățiile ascunse în subsol, cum preface prin industrie produsele lui brute în lucruri folositoare vieții, cum brăzdează câmpiile și străbate munți cu drumuri de comunicație și cu căi ferate.

Viața omului îl întâmpină la tot pasul, și tot ce este omenesc nu e străin de sufletul omului și poate contribui la desvoltarea simpatiei și solidarității social-umane.

Și cât de important, apoi, din punct de vedere național, devine acest studiu, când e vorba de a cunoaște situația geografică a patriei, situație dată

---

1) *Incercări asupra* Metodicei Geografiei, p. 12. *Biblioteca pedagogică* a „Seminarului pedagogic Universitar din Iași" — *Didactica învățământului secundar.* Prima broșură, 49 pagini. Prefață de *I. Găvănescul.*

ca un *fatum* ce a determinat, în mare parte, nu numai caracterul național, dar și istoria poporului, viața lui, peripețiile prin cari a trecut!

Pentru cultura minții în direcția formală, pentru exercitarea facultăților de cunoaștere, studiul geografiei cumulează, pe lângă puterile didactice ale științelor naturale, și pe acele ale științelor social-umane.

Ea poate desvolta și facultatea de observare, și pe cea de raționament, și încă de raționament complex, în genul celui cerut de cercetarea fenomenelor sociale, ceeace e departe de a se exercită prin științele matematice și abia începe a fi stimulat prin acelea ale vieței organice, intrate în domeniul științelor naturale.

In câte împrejurări se poate provoca judecata cauzală pentru explicarea unor fenomene geografice! Pentru-ce în cutare regiune predomină unele feluri de plante? Pentru-ce s'au adunat oamenii în anumite locuri? Pentru-ce s'au dat la anumite îndeletniciri de viață economică?

Fie pentru înțelegerea fonomenelor pur geografice, fie pentru înțelegerea felului de viață și de activitate a omului, căutarea înlănțuirei cauzale poate da loc la o gimnastică a minții din cele mai educative.

In special când se caută explicarea rolului politic, cultural economic al popoarelor prin poziția geografică și influența mediului fizic, se exercită nuanța sociologică a raționamentului, o formă specială de funcțiune rațională, care nu se desvoltă prin ori-ce

fel de ocazii de judecată şi de raţionare, cum îşi închipuesc unii, şi cum rezultă chiar din expunerea gânditorului citat mai sus, Alf. Fouillée.

Ca şi memoria, raţionamentul se desvoltă în direcţia în care se exercită. Nu este o facultate abstractă, care să se întărească prin orice fel de mijloace, prin orice fel de exerciţii de judecată, indiferent de materialul întrebuinţat în mânuirea judecăţii.

Dacă mintea n'a căpătat aptitudinea de a descifra problemele sociologice, prin îndeletnicirea cu raporturile lor speciale, nu ştie să aşeze faptele de observaţie în sistemul lor obiectiv de cauze şi efecte, şi pot să se grămădească înaintea ei ori-cât de multe elemente ale unei operaţii raţionale, această operaţie nu se produce, sau se produce nu după normele cerute de natura fenomenelor, ci după normele câştigate din îndeletnicirea cu alte fenomene, caracterizate prin altă natură.

O minte exercitată în deslegarea problemelor matematice, va da greş când va încerca să pătrunză, fără pregătire prealabilă, lumea fenomenelor sociale. Natura raporturilor matematice, cu cantităţile lor hotărâte şi de multe ori imobilizate în formule rigide, simple, immutabile, nu au nici o asemănare, cu natura fenomenelor vieţii sociale, în perpetuă schimbare, fugătoare şi de un dinamism complicat.

Studiul geografiei dă ocaziuni spiritului să se pregătească pentru calcularea probabilităţilor, de cari caută să-şi dea seama raţionamentul sociologic.

Humanismul în științele noologice.

În științele cari se ocupă de-a dreptul cu sufletul, cu omul, cu viața societăților omenești, este evident că ideia centrală a considerației social-umaniste se impune în mod firesc.

Este poate de prisos să se mai insiste asupra puterii educative morale a *Religiei*, sau asupra isvorului de date, potrivite a desvolta sentimentele superioare, pe care îl oferă studiul *Psihologiei*, prin numeroasele exemple concrete, luate din viață sau literatură, spre a ilustra natura emoțiilor și condițiile lor genetice și de desvoltare.

În ce privește efectul culturei formale asupra spiritului, și exercitarea minții pentru înțelegerea mai justă a realității, ambele studii filosofice din ciclul, atât psihologia cât și logica, stau în fruntea disciplinelor de cultură generală.

Dar ce ne interesează acum, în prima linie, este înrâurirea social-umană asupra sufletului. Și, din acest punct de vedere, este de regretat, în cel mai înalt grad, lipsa din programul studiilor secundare a *Eticei*, ale cărei principii de acțiune morală, întemeiate pe rațiune și știință, nu le poate înlocui predarea noțiunilor de drept, nici nu le poate face de prisos aprofundarea moralei creștine.

După cum logica, cu metodologia, alcătuește baza de orientare sintetică și sistematică a întregei culturi formale filosofice a spiritului, prin toate obiectele programei, tot astfel *Etica* e menită să formeze

temelia întregei acţiuni humaniste în direcţia cea mai însemnată, şi cu atâtea laturi variate, a înrăuririi morale.

Lipsa acestei pietre fundamentale se resimte în şubrezimea întregei clădiri a învăţământului public. Cu cel mai mare cuvânt sunt datoare toate celelalte obiecte de studii să suplinească lacuna organizării printr'un corectiv de funcţionare mai orientată în principiile preocupării humaniste.

Să stăruim în particular, cu câte-va indicaţii sumare, asupra *istoriei* şi asupra *literaturilor*.

Istoria poate şi trebue să se predea aşa, ca să iasă din ea o convingere morală şi filozofică. Pentru aceasta se cere să nu se reducă studiul istoriei la o simplă înşirare de fapte, întâmplări, date, nume proprii, ci să caute înţelegerea evenimentelor prin aprofundarea cauzelor, şi să exercite justa apreciere a faptelor şi a oamenilor prin interpretarea urmărilor şi caracterelor.

Nu se poate vorbi de trădările lui Alcibiade, ca de nişte fenomene fără importanţă, fără a face să se simţă de elevi toată urâţenia lor scârboasă, nici de uşurinţa iertărilor lui din partea Grecilor, fără a releva lipsa simţului politic al poporului grec, care, cu toate frumoasele lui însuşiri artistice şi filosofice n'a putut constitui un stat etnic unitar, şi a căzut pradă anarhiei morale din năuntru şi primelor lovituri ale spiritului în adevăr politic, concretizat în poporul roman.

La tot pasul, în studiul istoriei, se iveşte un caz de problemă morală, un erou ca Socrate, care preferă

să moară decât să calce legile, aceste temelii ale statului sau un monstru ca Neron; şi, între aceste extreme, atâtea nuanţe şi grade variate de manifestări ale iubirii de oameni şi de dreptate sau ale egoismului şi desfrâului. Şi toate produc un efect asupra sufletului tinerimii, într-un chip sau altul, după modul cum sunt prezentate în faţa judecăţii ei morale.

Tribunalul conştiinţii este totdauna în plin exerciţiu în or-ce oră de istorie. Şi totdauna se sugerează direct sau indirect, îndrumări de călăuzire în vieaţă, unele cu efecte permanente.

Un criteriu solid, care trebue să se înveţe din studiul istoriei, este acela pe care *Stuart Mill* îl numia *minimum de condiţii necesare pentru stabilirea unei societăţi.*

Acestea sunt:

1) In or-ce societate trebue să existe un sistem de educaţie şi de disciplină coercitivă, care să se opună tendinţelor naturale ale omului către anarhie;

2) trebue să existe un sentiment de devotament, îndreptat fie către Dumnezeu, ca unitate divină, fie către o pluralitate de divinităţi ce ar fi comune societăţii, fie către o persoană ce reprezintă societatea, statul, sau către unele legi, instituţii, libertăţi, obiceiuri, etc.; cu alte cuvinte să existe în acea societate ceva sfânt pentru popor;

3) a treia condiţiune de stabilitate a societăţii, e existenţa unui principiu viu şi activ de coheziune între cetăţeni, care să-i facă în adevăr să se simtă că fac parte din un singur popor.

Numai când din învăţământul istoriei reies aceste adevăruri, se poate zice că s-a îndreptat acest obiect

de studiu către centrul de preocupare al conştiinţei moderne, care trebue să fie, în acelaş timp, şi centrul ideal al învăţământului public.

Studiul istoriei poate contribui, în o bună măsură, şi la educarea spiritului, prin exercitarea lui în direcţia regulelor justei lui funcţionări şi a unei sistematizări de cunoştinţe, care alcătueşte spiritul filozofic.

Istoria, în constituirea ei ca disciplină ştiinţifică, îşi are o metodă a sa specială. In ocazii potrivite, se poate atrage atenţia asupra procedării temeinice a spiritului în căutarea adevărului istoric, arătând cum se stabilesc faptele prin documente, monumente, inscripţii, cum se face confruntarea şi critica mărturiilor omeneşti, în ce condiţii se dau, se primesc şi în ce condiţii pot fi valabile.

După metoda de stabilire a faptelor, se poate atrage atenţia asupra metodei de *explicare* şi de *apreţiare* a lor. Explicarea constă în reducerea unui fenomen social la *cauzele* lui, apreţiarea în a cerceta *urmările* lui pentru organismul social unde s'a produs.

In învăţământul filozofic ce poate rezulta din studiul istoriei s'ar cuprinde şi cele două idei formulate de *Aug. Comte*: 1°) că există în societatea omenească legi demonstrabile de existenţă sau de echilibru, referitoare la aceea ce numia el *statica* socială, şi 2°) că mai există legi de mişcare şi de desvoltare a societăţii sau de *dinamică* socială.

O achiziţie educativă *specifică* datorită îndeletnicirii cu studiul istoriei, este aceea ce se numeşte

spirit istoric, deprinderea adică a minții de a privi și de a cerceta fenomenele vieții omenești, fie individuale fie mai ales colective, sub prisma *devenirii* și a *desvoltării*, de a te transpune cu spiritul în un moment al trecutului și a căuta să-l înțelegi, ca o verigă din lanțul cauzal al evenimentelor istorice, a stabili legătura lui cu momentul anterior, din care s'a născut, cât și cu întâmplările următoare, la cari a contribuit să se producă.

Literaturile, la rândul lor, formează un câmp vast de comori prețioase pentru geniul pedagogic, care poate scoate din ele minunate puteri de înrâurire asupra sufletului în direcția idealului educației omenești.

Pentru aceasta studiul literaturilor trebuesc să îndeplinească, însă, două condiții:

1°) să nu se reducă la o aridă catalogare de titluri de cărți și de nume de autori, cu date biografice searbăde asupra scriitorilor și cu arătarea locului și anului în care au apărut operele lor. Această erudiție seacă dă aparența științei, poate constitui, la urma urmei, chiar un titlu serios de savant, bun de consultat, ca o pagină de dicționar, când ai nevoe de o dată, de un titlu de carte, de un nume. Dar nu contribue în nimic la desvoltarea puterilor sufletești superioare ale orientării în viață, ale înțelegerii frumosului și binelui.

Studiul literaturei trebue să constea în cunoașterea directă și cât mai complectă a operelor literare, în pătrunderea cuprinsului lor de idei și de sentimente

Spiritul elevilor să fie pus de a dreptul în faţa creaţiilor geniilor literare, să admire frumuseţea lor, să vază şi să judece tipurile ce trăesc în ele.

Dar pentru ca această adâncire în complexitatea vieţei unei opere de artă literară să aibă un efect educativ asupra tinerimii, mai trebue să se îndeplinească o condiţie:

2°) Orientarea în aprecierea operelor literare să se facă după un criteriu moral sigur.

Nu or-ce compoziţie literară interesantă, frumoasă, reuşită, în felul ei, este bună pentru scopul educaţiei, pentru desvoltarea dispoziţiilor social-umane, de armonie şi solidaritate socială, şi de înfrânare a egoismului şi a pornirilor josnice. Un mare pedagog, care, în acelaş timp, a fost unul din cei mai însemnaţi cugetători ai omenirii, din toate timpurile, *Platon*, era, în privinţa aceasta, foarte sever. Interzicea chiar lui *Homer* intrarea în incinta unde se plăsmuia influenţele pentru formarea sufletului generaţiilor tinere, din cauza sugestiilor răufăcătoare ale scenelor descrise de dânsul din vieaţa zeilor şi a unor eroi.

Cu cât geniul unui poet e mai puternic, cu atât sugestia lui, în bine sau în rău, e mai adâncă. Operele de pus în mâinile tinerimii trebuesc alese nu numai din punctul de vedere al valorii lor artistice, ci şi din acela al sugestiei lor morale.

Aceasta este sarcina şi indatorirea statului şi a alcătuitorilor de manuale şi de antologii pentru şcoală.

Sarcina şi îndatorirea profesorului de literatură este, ca, în or-ce caz, să fie înarmat el însuşi şi să înarmeze şi pe elevii lui, cu un *criteriu* sigur şi sta-

tornic al aprecierii operelor literare, şi al caracterelor create în ele. Autorii, sub imperiul unei inspiraţii de moment, pot înfăţişa tipurile create de ei, din punctul de vedere moral, într-un chip mai mult sau mai puţin conform cu o justă apreţiare morală. Pot chiar să le înfăţişeze, după formula realistă, indiferent, din punct de vedere etic normativ, fără apreţiere, arătând numai faptele, povestind numai peripeţiile întâmplării lor.

Cetitorul trebue să rămână stăpân pe impresiile şi pe judecata sa. Admiraţia pentru talentul artistic al autorului nu trebue să-l orbească. Când un caracter pervers e prezintat sub trăsături fireşti antipatice, să se explice antipatia. Când, dintr-un defect poate de concepţie a autorului, e înfăţişat sub forme ispititoare şi simpatice, să se corecteze impresia, prin judecata dreaptă a naturei lui morale, a urmărilor actelor lui.

Ca şi faţă de personajele istorice, dar mult mai liber şi mai tăios, se poate exercita judecata morală asupra tipurilor create de poeţi în literatura dramatică, în nuvele, poveşti, romane.

Acest exerciţiu al conştiinţei nu este numai posibil, e necesar. Necesar în două înţelesuri: întâiu, că organizaţia morală a naturei omeneşti *cere* să fie pusă în funcţiune, şi al doilea: că funcţionarea ei trebue *normalizată*.

Din studiul literaturilor rezultă evident şi folosul formării filosofice a spiritului. Ce de ocaziuni pentru lămurirea atâtor noţiuni ale concepţiei despre lume i despre vieaţă, răspândite în operele literare, ca

păreri fie ale autorilor, fie ale personajelor lor. Dacă la acestea se adaugă şi însuşirea cătorva principii sumare de *critică literară*, pentru apreţierea şi judecarea valorii relative a operelor literare pe baza unui *criteriu raţional*, se înţelege cum studiul literaturilor poate contribui şi la organizarea mintală, ca efect educativ formal asupra spiritului.

Preocupările şi idealurile *etico-sociale şi filosofice* pot fi dar ca *centru al întregului învăţământ*. Aceasta este concluzia întemeiată a consideraţiilor de mai sus. Ideia *etico-socială*, sau *social-humanistă*, sau simplu şi scurt *humanistă*, în înţelesul arătat, îşi radiază interesul din toate ramurile de studiu şi asupra tuturor. Impreună cu preocuparea filosofică a educaţiei minţei, caută a organiza şi inima şi intelectul. Amândouă la un loc armonizează şi umanizează omul în facultăţile lui, armonizând şi umanizând mijloacele lui de cultură şi de educaţie.

Concentrarea realistă şi clasică.

In istoria învăţământului, alte două încercări de organizare a studiilor au avut o importanţă teoretică şi mai ales practică însemnată: *realismul* şi *clasicismul*. Curentele şi tendinţele lor sunt încă de actualitate, sub o formă sau alta.

Realismul voeşte să pună ca centru al învăţământului ştiinţele exacte, matematicele şi disciplinele fizico-naturale.

Clasicismul: limbile şi literaturile — fie antice, fie moderne, sau amândouă la un loc.

Realismul.

Cuvântul „realism“ are înţelesuri deosebite, după legătura de idei în care apare. In filosofia generală are un înţeles; în logică, în estetică sau literatură şi artă altul. Chiar în pedagogie înţelesul lui s'a schimbat după împrejurări şi timpuri, confundându-se uneori cu învăţământul profesional, alte-ori reducându-se la o simplă procedare metodologică prin care se caută a se da spiritului cunoştinţe *reale*, în sensul de întemeiate pe directa observare şi cercetare a lucrurilor corespunzătoare ideilor; alte ori realismul însemnă, şi mai însemnează, în special ocuparea cu ştiinţele despre lucruri, *res*, *realia*, în opunere aproape exclusivă cu studiul fenomenelor spiritului: o concepţie anumită a programului.

Înţelesul luat, în ordinea de idei desfăşurată în acest capitol, este acela de *spirit dominant* şi centralizator al studiilor alcătuite pe baza cerinţei unei *culturi generale*.

Direcţia realistă a organizării studiilor este relativ nouă în istoria şcoalelor. Ea apare în secolul 17-lea, şi, la început, într'un mediu cultural, unde spiritul clasicităţii nu era susţinut de o lungă tradiţie istorică: în Germania[1]).

Forma negativă sub care s'a prezentat, a fost lupta pentru micşorarea locului ce ocupa în învăţământul tuturor şcolelor europene limba latină, ba

1) Vezi *Istoria Pegagogiei*, de *I. Găvănescul*, vol III.

chiar pentru înlăturarea ei desăvârşită din cadrul studiilor constitutive ale culturei generale. Se formula opoziţia între *verbalism*, studiul limbei şi literaturei, şi *realism*.

Sub forma ei positivă, direcţia realistă afirma importanţa netăgăduită a cunoştinţelor relative la domenii, cărora nu li se dase, înainte, atenţia cuvenită, pentru cuvântul simplu şi destul de explicător, de altfel, că spiritul omenesc nu apucase a stabili adevăruri interesante şi legi însemnate despre fenomenele lor.

Treptat cu adâncirea nouei concepţii despre raporturile corpurilor cereşti, despre formele şi mişcările lor, despre locul globului pământesc în sistemul planetar; treptat cu înmulţirea descoperirilor şi cunoştinţelor geografice, cu îngrămădirea observaţiilor asupra proprietăţilor fizice şi himice ale materiei; treptat cu intrevederea şi realizarea foloaselor practice pentru înlesnirea şi confortul vieţii, foloase trase din stăpânirea naturei prin cunoaşterea legilor ei, trebuia să se întărească sentimentul importanţei cunoştinţelor positive despre natură şi materie şi să se accentueze nevoia de a le acorda în învăţământ un loc, care a crescut tot mai mult, dislocând, turtind sau expulzând alte studii din programul tradiţional al şcolii.

Este superflu a se mai face astăzi apologia ştiinţelor exacte. Fără dânsele nu se poate avea nici o concepţie filosofică pozitivă despre lume; nici technica, industria, civilizaţia practică în gradul la care

le vedem. Datorim, desigur, acestei ramuri de studii şi cunoaşterea cauzelor obiective ale fenomenelor naturii, pătrunderea spiritului modern de ideia cauzalităţii — un câştig enorm pentru educaţia intelectuală a omului; şi-i mai datorim toate înlesnirile vieţii practice, toate utilităţile, stăpânirea de fapt asupra materiei, asupra naturii. A nu recunoaşte valoarea şi importanţa lor în învăţământ ar fi o absurditate.

Realiştii extremi însă, nu se mulţumesc numai cu atât, ci vor să reducă, principial şi în esenţa lui de se poate, tot învăţământul numai la ştiinţe, sau, mai just, să facă din ele centrul şi baza culturei şcolare.

Un reprezentant de seamă al acestui curent pedagogic este *Herbert Spencer*.

Ideile lui au fost expuse mai sus.

Incontra realismului, ca principiu exclusiv de organizare a studiilor, s'au admis multe argumente, unele deduse din felul cum se concepe influenţa educativă a diferitelor ştiinţe asupra spiritului.

Nu mi le însuşesc pe toate. Când d. ex. *Fouillée*, în interesanta sa scriere *l'Enseignement au point de vue national*, combate realismul pentru cuvântul că învăţarea ştiinţelor ar fi lăsând spiritul în pasivitate, critica eminentului cugetător şi scriitor francez se îndreaptă mai mult în contra *unei metode* de predare a ştiinţei, decât încontra ştiinţei ca atare. Metoda care lasă spiritul pasiv, ţinându-l numai în raport de receptivitate nu este apanajul exclusiv al ştiinţelor; ea poate atinge şi predarea limbilor şi a literatu-

rilor. Şi dacă în studiul acestora găseşte că spiritul e ţinut mereu în acţiune, trebuind mereu să elaboreze ideile ce i se cetesc ori se traduc, fie spre a le înţelege fie spre a le exprima, nu e mai puţin adevărat că se poate concepe — şi chiar există — o metodă care face şi în predarea ştiinţelor aproape acelaş serviciu educativ, ţinând spiritul mereu treaz şi în acţiune, excitându-l cu întrebări, în modul de a prezenta fenomenele, de a căuta şi formula legile lor.

Şi ştiinţele experimentale şi cele descriptive, ca şi matematicele pot contribui la desvoltarea spontaneităţii mintale, după cum s'a arătat într'un capitol anterior.

O altă obiecţie, făcută realismului de pedagogul şi filosoful *Paulsen*, se poate considera mai de grabă ca o spirituală şicană îndreptată în contra argumentelor lui H. Spencer din primul capitol al scrierii sale asupra *Educaţiei*, decât o consideraţie teoretică în chestia determinării valorii ştiinţelor în învăţământ. Paulsen se referă la un caz hazliu dintr'un jurnal umoristic: O doamnă, voind să-şi tocmească o bucătăreasă, o supune la un examen serios din himie. Cum o să combine cu artă şi exact substanţele ce alcătuesc alimentele, fără să aibă idee de proprietăţile himice ale corpurilor? Bucătăreasa, care totuşi ştia mai bine să gătească bucatele decât savanta ce o examina, a căzut la examen.

Concluzia ar fi că una e a şti şi alta a practica. Câţi cunosc foarte bine teoria unui lucru, fără să ajungă a pune în valoare practică acea teorie! Şi

poţi utiliza foarte bine în practică o lege a naturei fără să fii in stare a-i expune formula teoretică.

Nu se vede aici că şi tachinarea lui Paulsen se îndreptează mai degrabă încontra *unei metode* de predarea ştiinţelor, decât încontra ştiinţei ca atare? Ştiinţele se pot învăţa — şi, din nenorocire se şi învaţă, şi nu numai ele, dar şi altele — fără ca spiritul să se pună în contact cu lucrurile, spre a scoate din ele foloasele practice cerute de trebuinţele omului. Dar există şi putinţa de a le preda astfel, ca să se realizeze scopul practic. Am arătat acest mod de propunere la capitolul respectiv. Şi el se învederează în sistemul de studii organizat în şcolile de felul celei organizate de *Dr. Reddie*, unde toată ştiinţa porneşte dela nevoi concrete şi se învaţă *în acţiune* practică, pentru deslegarea unor probleme puse de vieaţă.

Alte consideraţii ne-ar face pe noi să nu primim realizmul ca centru al învăţământului. Le-am spus mai sus: *ştiinţele materiei nu orientează spiritul în cercul de interese cel mai general, mai direct şi mai apropiat de om*, în cercul alcătuit din raporturile interhumane, în prima linie. A fi om, a trăi între oameni, e o sarcină dela care nici un om normal nu se poate sustrage, şi deci cunoaşterea raporturilor vieţei interhumane şi sociale, se impune tutulor, în prima linie.

Pentru sănătatea corpului, poţi să consulţi un medic, şi să te încrezi în el mai mult decât în cunoştinţele tale, fatal superficiale şi fragmentare, de

fiziologie: ca să-ţi faci o casă, poţi să aduci un arhitect, care te dispensează cu folos de aplicaţiile hazardate ale cunoştinţelor tale elementare de mecanică, de matematică, etc. Pentru mâncare, poţi să-ţi tocmeşti un bucătar: pentru pâine să te adresezi unui brutar; pentru lumânări, parfumerie, săpunuri, să ceri diferiţilor specialişti respectivi a te servi, deşi vei fi studiat odată, şi tu, proprietăţile corpurilor, când ai învăţat himia. Toate aceste înlesniri şi funcţiuni, întemeiate pe cunoaşterea şi utilizarea naturei materiale, poţi să le îndeplineşti destul de bine prin mijlocirea altora, a specialiştilor, cari s'au adaptat fiecare in parte, mai bine decât tine, la legile unei categorii de fenomene naturale deosebite.

Insă când e vorba de misiunea şi de sarcina de om, în genere, când e vorba de misiunea şi sarcina specială de părinte şi de cetăţean, nu poţi pune pe altul să îndeplinească rolul tău individual, căci nu poţi să te lepezi de tine, de viaţa, individualitatea ta. Deci, pentru raportul social şi interhuman e necesar să fie omul pregătit şi orientat bine mai înainte de toate.

Pe când ştiinţele-noologice, moral-sociale se ocupă tocmai cu raportul acesta dela om la om, ştiinţele naturei ne interesează mai mult ca specialişti, şi specialităţile variază dela un grup omenesc la altul.

„Oamenii nu sunt făcuţi ca să-şi întrebuinţeze timpul în a măsura linii, a examina unghiuri, a cerceta diversele mişcări ale naturei; dar sunt obligaţi

a fi juşti, echitabili, judicioşi în vorbe şi fapte. *(Logique de Port Royal,* I-iul discurs)".

„Omul nu e obligat a şti dacă numărul stelelor este par sau impar — stellarum numerus par an impar sit — dar trebue să-şi cunoască datoriile" (CICERON).

Clasicismul.

Cuvântul „clasic", deşi nu cu atâtea înţelesuri diferite ca „real", îşi schimbă şi el de mai multe ori accepţia după ordinea de idei în care e întrebuinţat. În literatură şi în diferite arte are alt semn decât în pedagogie.

Prin originea lui etimologică raportându-se la *clase*, la şcoală, a început prin a însemna studiile obişnuite în învăţământul şcolar, în *clasele* elevilor, pentru a ajunge să semnifice modelele, demne de imitat în literatură.

Şi fiindcă obiectul de studiu fundamental al şcolii la începutul evului modern, în epoca Renaşterii, şi înainte, în toată lunga perioadă de timp a Evului mediu, a fost limba latină, şi apoi scriitorii cari au ilustrat-o, aceşti autori au luat numele de *clasici*, în amândouă înţelesurile, în acel indicat de etimologia cuvântului, fiind obiectul *claselor*, cât şi în acela de modele demne de a fi imitate, fiind călăuzele bunului gust literar, criteriul frumosului în creaţia poetică.

Alături cu termenul de *clasic* şi *clasicism*, studiile limbii şi literaturei antice — la început numai latine, — au mai luat denumirea de *humanităţi*. *Humanismul* pedagogic era sinonim cu *clasicis-*

mul. De fapt în *humanism* se cuprindea ceva mai mult, un ideal de educaţie, pentru care autorii clasici serviau ca mijlocul cel mai natural. Era doar vorba de a armoniza vieaţa omenească după modelul vieţii antice, şi aceasta nu se putea face mai bine prin nimic altceva, decât prin studiarea operelor literare în cari se găsia oglindit modul de a fi, de a gândi, de a simţi, de a lucra al sufletului antic.

Humanismul a căpătat o amploare teoretică şi mai strălucită, când s'au deschis tezaurele literaturei eline, cunoscute de puţini în timpul Renaşterii, devenite centre de radiare luminoasă şi de atracţie morală în secolul 18-lea, în epoca neo-humanismului.

Treptat cu creşterea literaturilor *moderne*, a apărut în cadrul concepţiilor pedagogice o nouă formă de clasicism şi de humanism, acela care se putea constitui din capetele de operă ale spiritului literar modern.

In accepţia de modele demne de admirat şi de imitat, se ridicau şi în Italia, şi în Franţa şi în Anglia producţiile geniilor poetice şi ale imaginaţiei scriitorilor noui, cari îşi îmbrăcau creaţiile lor literare în haina nouă a limbei lor materne.

Pe lângă clasicismul antic se constituia, pe o bază solidă, *clasicismul modern*, care îşi afirma dreptul de a servi la formarea sufletului omenesc, alături de operele clasicităţii antice, cu atât mai mult că, născute din sufletul modern, operele lui puteau mai direct să-şi întărească influenţa asupra epocei lor.

Prin tendinţele lui educative asupra omului, cla-

sicismul modern devenia un alt humanism, care, întru cât își întemeiază puterea pe studiul limbilor și al literaturilor, își păstrează un caracter propriu, deosebit de humanismul definit mai înainte, în accepția lui *social morală*.

De aceea, preferim să păstrăm pentru încercarea de a se organiza studiile pe baza literaturilor și a limbilor, termenul special de *clasicism*, spre a evita or-ce confuzie.

Efectul educativ *specific* al unei categorii de studii sau de îndeletniciri intelectuale trebue căutat în caracterul particular al naturei lor.

Determinarea naturii proprii fiecărui fel de studiu este și mai necesară atunci când, în direcția scopului indicat de influența lui educativă, trebuesc concentrate și polarizate toate celelalte studii, în o *organizare unitară*, îndreptată către acelaș ideal educativ.

Ce constitue caracteristica proprie *literaturei*, ca atare, a or-cărei literaturi?

Deosebit de fondul ideilor, cari aparțin atâtor preocupări intelectuale diferite și speciale—filosofiei, științei, artei, religiei, istoriei, psihologiei,—și care alcătuește *materialul* operelor literare, aceea ce caracterizează anume creația literară, ca operă de artă, este *forma* ce se dă acestui material spre a produce efectul ultim al artei, *emoția estetică*: e technica ei literară, mijloacele de cari se servește spre a produce impresia finală:—Cum se crează cu ajutorul cuvintelor, al imaginilor, al figurilor de stil, cu ajutorul combinațiilor de întâmplări și peripeții, al desfășurărilor

de caractere, al descrierilor de tipuri omeneşti şi de scene din natură, opere de artă pline de vieaţă, în atâtea feluri de cristalizare concretă, în atâtea „genuri": dramatic, liric, epic?

Deosebit de învăţământul material, ce-l dă cuprinsul de idei, şi care se poate câştiga şi din alte studii, aceea-ce dă în *special* contactul intim cu literatura, e *simţul formei*, al *măsurei*, al *frumosului*, sub atâtea şi atâtea înfăţişări; este emoţia plăcută şi puternică a simţimântului *estetic*.

Negreşit, repetăm încă odată, în operile marilor scriitori se cuprind toate manifestările sufletului omenesc. Unde se întâlnesc mai vii momentele de vieaţă morală şi religioasă, decât în creaţiile nemuritoare ale poeziei? De aceea literatura o preconizăm ca mijloc minunat pentru înfluenţarea sufletului în direcţia humanistă. Dar, dacă precizăm problema, găsim că întrebuinţarea literaturei în sensul educaţiei etico-sociale sau religioase, se face cu elemente luate de dânsa din domeniul altor îndeletniciri speciale, şi că ceea-ce este specific ei, e *modul* cum utilizează materialul experienţei omeneşti, de or-ce fel, spre a produce, cu el, un anumit efect, propriu ei: emoţia artei, plăcerea estetică, frumosul.

In valoroasa sa *Histoire de la Littérature française*, *(Avant-Propos)*, d. **Lanson** ne spune: „En littérature, comme en art, on ne peut perdre de vue les oeuvres, infiniment et indéfiniment réceptives et dont, jamais personne ne peut affimer avoir épuisé le contenu ni fixé la formule. C'est dire que la littérature n'est

pas objet de savoir : *elle est exercice, goût, plaisir* [1]). On ne la *sait* pas, on ne *l'apprend* pas : on la pratique, on la cultive, on l'aime" [2]).

Educaţia estetică este, negreşit, esenţială, însemnează mult în cadrul unei educaţii complecte. Dar esteticismul exclusiv înţelege or-cine că este unilateral şî insuficient.

De aceea, apologiştii competenţi ai valorii educative a literaturilor au depăşit, în elogiile lor, cadrul restrâns specific al caracteristicei operelor de artă literare, şi au considerat înrăurirea literaturii şi din alte puncte de vedere.

Aceasta o face însuşi dl. Lanson, al cărui simţ pedagogic nu e mai prejos de cel literar, când observă: „La littérature est, dans le plus noble sens du mot. une vulgarisation de la philosophie; c'est par elle que passent à travers nos sociétés tous les grands courants philosophiques, et qui déterminent les progrès ou du moins les changements sociaux; c'est elle qui entretient dans les âmes, autrement déprimées par la nécessité de vivre et submergées par les préocupations materielles, l'inquiétude des hautes questions qui dominent la vie et lui donnent sens ou fin. Pour beaucoup de nos contemparains, la religion est évanouie, la science est lointaine; par la littérature seule leur arrivent les sollicitations qui les arrachent à l'égoisme et au métier abrutisant".

Şi, în alt loc, întrebuinţează chiar, în ghilemete,

1) Sublinierea acestei fraze este a autorului cărţii de faţă.
2) Sublinierile din această frază sunt ale D-lui Lanson.

cuvântul ce ne interesează cu deosebire, ca termen technic al directivei noastre pedagogice: *elle „humanise“*... [1])

La aceiaşi încheiere ne duce şi cercetarea folosului educativ al cunoaşterii literaturilor antice. Atât sub forma de legi şi porunci, ca în cugetarea ebraică, la începutul ei, dar mai ales sub formă de sfat raţional şi de filosofie, în perioada ei de înflorire la Greci, literatura antică oferă spiritului, în mod sugestiv şi pătrunzător, cum observă *Th. Zielinski* [2]), regulele şi condiţiile de vieaţă normală ale oricărei societăţi, prescripţiile moralităţii, principiile Eticei.

Dela perceptele morale ale lui Chiron: „cinsteşte pe Zevs şi pe ceilalţi zei“, „respectă pe părinţii tăi“, şi dela atâtea maxime formulate în poezia lui Pindar, Eschil, Herodot, Sofocle, până la Socrate, creşte comoara de sugestii îndreptate spre raţionalizarea vieţii omeneşti. Socrate şi urmaşii lui pun coronamentul unei desvoltări a cugetării morale, care întăreşte credinţa în temeinicia raţională a virtuţii şi datoriei. Filosofia stoică, mai ales, pe care s'a sprijinit în special conştiinţa Romei şi a scriitorilor ei, înalţă şi susţine sufletul în regiunile curate ale unui ideal de demnitate omenească şi de ne-atârnare morală, din care şi azi ne putem întări forţele sufletului în luptele grele ale vieţii. Şi înţelegem pentru ce primii cugetători ai creştinismului au putut să zică: „Domnul D-zeul nostru, în dragostea şi grija lui de

1) *Avant-Propos*, pag. VIII, Ediţia din 1916.
2) Profesor — acum poate *fost* — la Universitatea din Petrograd

omenire, a dat, înainte de venirea lui Hristos pe pământ, Iudeilor legea şi Elenilor filosofia“ [1]).

Prin consideraţiile filosofice, sociale, morale, semănate în operele lor, îşi aduc literaturile contigentul lor cel mai valoros de influenţă în educaţie. La această concluzie se reduce şi apologia ce le-o face *Paulsen*. Cuprinsul vieţii unui om nu stă în funcţiunile vegetative şi animalice, ci în viaţa lui spirituală. Aceasta însă e determinată de raportul lui către viaţa istorică, în cuprinsul şi formele ei: ca stat, biserică, societate, familie, etc. Felul deosebit, cum el îşi însuşeşte viaţa istorică a timpului şi ţării sale, şi o preface în un conţinut particular de viaţa proprie, aceasta ne interesează la un om... Cum s'a adaptat el la marile forme ale vieţii, în ce raport a stat faţă de familie, de cercul social, de comunitatea economică, de comună şi stat, de legăturile bisericeşti, religioase, iată ce determină cuprinsul vieţii lui. Şi valoarea vieţii lui atârnă de modul cum a deslegat problemele puse lui faţă cu toate acestea“.

Foarte justă argumentare. Ce urmează însă din această accentuare a factorului *sociologic* şi *etic* în valorificarea vieţii omeneşti? Că literatura atunci va deveni educatoare, în gradul cel mai înalt, când în operele ei se va releva, în mod statornic şi efectiv, acest raport filosofic şi etic.

Recunoaştem adevărul celor spuse de Paulsen că:

1) *Th. Zielinsski*, Die Antike und wir, pag. 83. sq. — Ed. 1911.

„la cunoașterea oamenilor și a lucrurilor și a raporturilor omenești ne ajută mai mult ocuparea cu limbile, cu operele literare și istorice, decât ocuparea cu liniile și numerile, cu pietrile și buruienile". Dar adăugăm că indeletnicirea sistematică și directă cu spiritul omenesc în psihologie, logică, estetică, etică sociologie, înlesnește și precizează înțelegerea acelor raporturi formulate în literatură, și duce și mai drept la ținta urmărită de principiul concentrării și armonizării studiilor.

Studiile noologice, cu caracter special *social-etic* și filosofic, pot servi astfel, din toate punctele de vedere, ca spirit central organizator al întregului învățământ.

Clasicismul modern. — Nu e fără interes întrebarea: în ce ar consta clasicismul modern, nu luat în abstract, ci considerat pentru trebuințele noastre culturale și școlare? La ce literaturi moderne să recurgem, ca să ne adâncim sufletul în creațiile literare ce oglindesc geniul omenesc în manifestările caracteristice ale popoarelor moderne?

In prima linie, firește, este evidentă necesitatea de a lua cunoștință de noi înșine, de viața noastră sufletească națională, din care a crescut și s'a înfiripat literatura românească, scrisă în limba noastră maternă.

Or-cât ar fi ea de nedesvoltată, lipsită de capete de operă de valoare mondială în diferitele genuri literare, ne înfățișează destule opere prețioase, cari nu pot fi înlocuite cu cele mai capitale producții

ale literaturii universale, în ce privește valoarea lor documentară ca oglindire a simțirii, a gândirii, a tendințelor, a caracterului vieții noastre naționale.

Și, deosebit de acest merit exclusiv, ca mijloc de cunoaștere de noi înșine și ca mijloc de perfecționare a instrumentului de expresiune sufletească, literatura română nu e lipsită nici de producții, cari pot sta alături cu operele de seamă ale literaturilor străine.

Totuși, ne cunoaștem lipsurile; și mai știm că, chiar de am avea o literatură mult mai desvoltată și mai bogată în toate genurile creației literare, scopul urmărit de lărgirea cercului culturei generale și de trebuințele educației complecte cere să nu ne închidem mintea în limitele orizontului nostru tradițional, ci să privim lumea spiritului omenesc sub aspectul variat pe care îl oferă civilizațiile cele mai de seamă ale epocei moderne.

Natural, nu ne vom încumeta să le cuprindem pe toate în cadrul, fatal restrâns, al unor programe de învățământ, chiar cu caracter de cultură generală. Va trebui să alegem dintre toate limbile și literaturile moderne una, cel mult două, ca element *obligator* de cultură generală, lăsându-le pe celelalte la alegerea facultativă a doritorilor de orizonturi culturale străine.

Alegerea limbilor și literaturilor moderne obligatoare în învățământul public al țării, trebue făcută după un criteriu, în care intră, în mod necesar, conideracii de ordine pe stat, alături de cele de ordin cultural-pedagogic.

Din punctul de vedere general cultural, se impune, în mod nediscutabil, alegerea acelor literaturi, cari au un trecut istoric mai strălucit şi o bogăţie de creaţii literare mai vastă şi mai valoroasă.

Acestea sunt, fără îndoială, literaturile franceză şi engleză.

Din punctul de vedere special educativ, al sufletului etnic, se impune alegerea acelor literaturi cari resfrâng în operele lor un suflet înrudit, ale cărui forme de creştere şi de manifestare pot stimula şi sprijini mai uşor creşterea, spontană a sufletului nostru naţional, prin o înţelegere intimă mai repede şi mai adâncă, şi prin sugestia firească a simpatiei dispoziţiilor similare înnăscute.

Această însuşire o au în cel mai înalt grad, literaturile popoarelor neo-latine.

Dintre ele, acea care a servit istoriceşte ca mijloc firesc de desvoltare a sufletului şi a culturei noastre naţionale, a fost limba şi literatura franceză.

Cea mai vastă literatură, cu alt caracter decât pur latin, este incontestabil cea *engleză*. Numai Shakespeare singur trage în cumpănă aproape cât întreaga literatură germană, din care, afară de Goethe, cu greu iese câte un autor în relief marcant ca valoare de interes universal omenesc. Originalitatea şi spontaneitatea atâtor manifestări şi curente literare, cari indirect, pe cale franceză, sau direct au influinţat cugetarea şi literatura mondială, ridică geniul anglo-saxon la un nivel de lumină culturală, care atrage fără voe privirile spiritului ce caută orien-

țări spre orizonturi largi de civilizație solidă și superioară.

Geniul anglo-saxon mai arată, prin natura limbei sale, afinități congenitale cu cel latin, care face mai ușoară pentru noi pătrunderea și asimilarea manifestărilor lui în literatură.

Și dacă, la toate aceste condiții favorabile de apropriere sufletească și utilitate educativă, se adaugă și împrejurarea, deloc neglijabilă, că limba engleză, prin simplitatea formelor ei sintactice și gramaticale, și prin mulțimea vocabulelor de origine latină, e limba cea mai ușoară de învățat, pentru noi, dintre toate limbile străine, afară de cele neolatine, se pare cu totul îndreptățită mirarea că n'a fost pusă în învățământ, alături de limba și literatura franceză, ca obiect de studiu obligator, dacă se menține ideea — nu fără temeiu — că trebuesc culturei noastre două limbi și literaturi străine moderne, deosebit cea națională.

Explicarea faptului că în loc de limba și literatura engleză s'au pus în programul școlilor de cultură generală limba și literatura germană, de o valoare relativ inferioară și mult mai anevoe de asimilat, se găsește în considerații de ordin politic și de stat, cari cad și ele în balanța hotărârilor de organizare a învățământului public, orcât de vremelnică și schimbătoare ar fi influența lor.

După războiul dela 1870—71 în contra Franței, Germania, victorioasă, cucerise egemonia politică în Europa. Constelația alianțelor politice internaționale, de o parte, necesitățile desvoltării economice, de

altă parte, unite cu combinațiile diplomatice, străine de tendințele poporului, și cu oare-cari îndrumări afective ale unei părți din sferele conducătoare, ne-au dus în cercul de înrâurire directă a Germaniei și a spiritului ei, atunci exuberant de beția triumfului și de speranța dominației universale.

Acea stare de suflet din istoria omenirii a trecut. Rațiunea de a fi politică a raporturilor intime culturale cu Germania, care explica obligativitatea — de altfel fără folos — a învățării limbei germane în școlile publice, a încetat. Sfera în care se mișcă viața politică internațională a României nu mai este Germania, care s'a opus cu înverșunarea forțelor ei sdrobitoare, până la crimă, la isvodirea aspirațiilor și drepturilor noastre naționale de unire; ci este Franța și Anglia, cari, unite, ne-au ajutat să ne realizăm visul istoric al întemeierii unui singur stat etnic din toate elementele neamului românesc.

Deci, pelângă considerațiile de ordine pur culturală și pedagogică, se adaogă și cele politice și de stat, ca să ne îndreptăm spiritul către creațiile geniului franco-englez, când e vorba de a căuta elementele cele mai de seamă ale literaturilor moderne, spre a alcătui acel *clasicism modern* necesar culturei noastre generale.

Activismul.

De ordinar, când e vorba de concentrarea și organizarea studiilor, principiile cari vin în minte, conform tradiției istorice, sunt cele cari au servit clasicismului și realismului. Principiul humanist, în accepția lui etico-socială, or-câtă însemnătate pedagogică ar avea, și ori cât s'a recunoscut incidental valoarea lui, în desvoltări teoretice și în activitatea educației practice, n'a fost formulat ca principiu de organizare a studiilor, în mod explicit, alăturea cu cele două idei transmise de experiența școlară istorică, și cu acelaș drept de a servi de spirit conducător, ba cu aspirații de a înlocui pe cele vechi, pe baza unei considerații mai adânci a problemei învățământului educativ.

Această formulare teoretică, exemplificată în aplicații multiple, s'a încercat în lucrarea de față, amplificând începuturile ei din ediția primă a *Cursului de Pedagogie*.

Organizarea social-humanistă a școlii, superioară celei clasice și reale, nu este însă ultimul cuvânt al cugetării pedagogice în această ordine de preocupări.

Concepem un principiu de organizare și mai comprehensiv, care tinde, prin natura lui, a face din școală un adevărat institut de educație complectă, de desvoltare a întregei *personalități* umane.

Îl numesc *activism*, s'ar putea numi *voluntarism*, pentrucă funcțiunea sufletească la care se rapor-

tează mai mult — în tot cazul mai mult decât celelalte sisteme — este voința, cu manifestările ei active.

Caracterizarea diferitelor organizări școlare după funcțiunea sufletească la care se adresează. Dacă privim din acest punct de vedere celelalte sisteme de concentrare, fiecare din ele se caracterizează prin natura funcțiunilor sufletești la cari se adresează, în prima linie.

Realismul, prin atenția ce dă cadrului enciclopedic al științelor exacte, stimulează direct puterile de cunoaștere, ia un caracter intelectualist.

Clasicismul, prin relevarea calităților frumoase ale operelor literare, vorbește sentimentului, ca și umanismul, de altfel, care însă principial cuprinde, în raza influenței sale, toată simțirea superioară omenească, nu numai pe cea estetică.

Dacă realismul se adresează mai mult inteligenței, clasicismul și humanismul etic-social mai mult simțimântului, asta nu însemnează, firește, că indirect aceste organizații educative nu pot radia efectul lor asupra celorlalte facultăți ale naturei omenești.

Desigur, realismul, prin relația științelor naturei și aplicațiilor lor la viață, tinde a îmboldi la practicitate, deci la o încordare a voinței în căutarea mijloacelor luptei pentru viață. Și humanismul, desvoltând sentimentele înalte ale vieții morale, dă vitalitate, energie, spontaneitate mobilurilor activității sociale în ordinea normală a desvoltării vieții colective. Aceasta era *a priori* de așteptat dela raportul firesc ce există și între natura studiilor cu

vieaţa de o parte şi între funcţiunile sufleteşti, de alta.

Să se observe însă că o facultate se desvoltă numai prin exercitarea ei directă, prin funcţiunea ei proprie. Caracteristica proprie a voinţei este *acţiunea*. Atât pot contribui şi operaţiile inteligenţei şi chiar impulsiile simţimântului la desvoltarea voinţei, cât prilej real dau ele pentru exercitarea directă a voinţei prin desfăşurarea puterilor ei de manifestare *activă*. Numai simplă convingerea, în teorie abstractă că trebue să se facă ceva, sau numai simpla dorinţă de a face acel ceva nu e de ajuns pentru întărirea voinţei. Mai trebue pentru aceasta, ca acel ceva să se facă, sau, cel puţin să se îndeplinească de fapt încordarea voinţei pe calea îndeplinirii scopului, planului propus.

Inteligenţa creşte prin gândire, simţimântul prin simţire, voinţa prin acţiune.

Activismul ca putere de armonizare sufletească. Ceea-ce constitue o lacună a sistemului intelectualist sau sentimental de educaţie, este că dela convingere şi dorinţă, până la acţiune, calea, deşi firească, nu are caracterul unui traiect automatic. Acţiunea nu este capătul final absolut sigur al hotărârilor luate. Câte bune intenţii nu mor pe drum până la realizarea lor, ba chiar până la un început de realizare. Câte *pia desideria!*

Cu totul altfel stă raportul dinamic al puterilor sufleteşti în momentul acţiunii însăşi. In o acţiune conştientă se găsesc. în plină funcţiune, şi sentimentul care o susţine prin imboldul dorinţei, şi

înteligența care aruncă lumina necesară asupra mijlocului și asupra scopului și asupra raportului dintre ele.

Un sistem de învățământ educativ, care ar pune la baza lui *acțiunea*, și ar ști să organizeze predarea studiilor sub imboldul necesității și al activității, ar isbuti să desvolte și voința, prin exercițiul ei direct, dar, în acelaș timp, și inteligența și simțimântul, călăuza și sprijinul acțiunii. Personalitatea umană întreagă ar căpăta o creștere armonică și complectă.

Caracteristica activismului. — Ideia centrală a activismului, ca sistem de organizare a studiilor, este ca adevărul științific să fie cerut de o trebuință simțită, căutat pentru satisfacerea ei și pus totdeauna în legătură vizibilă cu viața.

Ideia, ca inspirație lipsită de or-ce sistem, de altfel, se găsește între scăpărările de lumină, presărate printre atâtea paradoxe ieșite din geniul lui *Rousseau*.

O exemplificare tipică ne o prezintă cazul închipuit de Rousseau al unei lecții de geografie sub imboldul necesității.

Ca să-l facă pe *Emile*, elevul său imaginar, să simtă folosul *orientării*, al determinării punctelor cardinale, își închipuește că se rătăcește cu el, din adins cam la ora dejunului, în o pădurice de lângă Montmorency, unde își aveau locuința.

In ajun *Emile* nu vedea nici-un interes în explicările teoretice ale profesorului său relative la orientare. Acum, pierdut în mijlocul unei păduri, tocmai

la vremea dejunului, ar vrea să știe încotro să apuce, ca să nimerească mai repede drumul spre casă.

Fantazia pedagogică a lui Rousseau ne arată scena.

„Après quelques moments de silence, je lui dis d'un air inquiet :

„Mon cher Emile, comment ferons-nous pour sortir d'ici ? — *Emile* (en nage et pleurant à chaudes larmes) Je n'en sais rien Je suis las; j'ai faim; j'ai soif; je n'en puis plus. — *Jean-Jacques.* Me croyez-vous en meilleur état que vous, et pensez-vous que je me fisse faute de pleurer si je pouvais déjeuner de mes larmes? Il ne s'agit pas de pleurer, il s'agit de se reconnaître. Voyons votre montre quelle heure est-il? — *Emile.* Il est midi et je suis à jeun. — *Jean-Jacques.* Cela est vrai il est midi, et je suis à jeun. — *Emile.* Oh! que vous devez avoir faim! *Jean-Jacques.* Le malheur est que mon dîner ne viendra pas me trouver ici. Il est midi, c'est justement l'heure où nous observions hier de Montmorency la position de la forêt. Si nous pouvions de même observer de la forêt la position de Montmorency?.. — *Emile.* Oui; mais hier nous voyions la forêt, et d'ici nous ne voyons pas la ville. — *Jean-Jacques.* Voilà le mal... Si nous pouvions nous passer de la voir pour trouver sa position?... — *Emile.* O mon bon ami! — *Jean-Jacques.* Ne disions-nous pas que la forêt etait.. — *Emile.* Au nord de Montmorency. — *Jean-Jacques.* Par conséquent, Montmorency doit être.. — *Emile.* Au sud de la forêt. — *Jean-Jacques.* Nous avons un moyen de trouver le nord à midi. — *Emile.* Oui, par la direction de l'ombre. — *Jean-Jacques.* Mais le sud. — *Emile.* Comment faire? — *Jean-Jacques.* Le sud est l'opposé du nord. — *Emile.* Cela est vrai; il n'y a qu'à chercher l'opposé le l'ombre. Oh! voilà le sud! voila le sud! sûrement Montmorency est de ce côté; cherchons de ce côté. — *Jean-Jacques.* Vous pouvez avoir raison, prenons ce sentier à travers le bois. — *Emile.* (Frappant des mains et poussant un cri de joie. Ah! je vois Montmorency! le voilà tout devant nous, tout à découvert. Allons déjeuner, allons dîner, courons vite, l'astronomie est bonne à quelque chose:

„Prenez garde que, s'il ne dit pas cette dernière phrase, il la pensera".

Cazul închipuit de Rousseau nu e de luat ca exemplu de imitat în amănuntele lui concrete, ci în principiul lui psihologic. *Trebuința de a ști, să fie simțită de cel ce voim a-l instrui.* Și această simțire nu se naște mai sigur și mai îmbolditoare decât în procesul acțiunii care cere ajutorul cunoștinței pentru îndeplinirea ei efectivă.

Activismul față cu organisația școlară actuală. — Principiul e mai ușor de formulat decât de realizat.

Educatorul, pus în serviciul creșterii unui singur copil, și având la dispoziție toate mijloacele închipuite de fantazia lui pedagogică, poate hoinări toată ziua, când voiește, pe câmpi, prin munți, prin păduri; și, ca să facă să se nască sentimentul nevoii de a ști, poate să chibzuiască tot felul de situații, punând pe elevul său în împrejurări de viață prielnice scopului său pedagogic.

Dar în organizația obișnuită a școlii, nu numai la noi, ci în toată omenirea cultă, când profesorul are de instruit și de educat o clasă întreagă de elevi, nu unul singur, și e legat de un orar fixat prin anume regulamente de stat, principiul activismului se prezintă ca un deziderat de o înălțime teoretică aproape inaccesibilă practicei de toate zilele.

Asta nu însemnează că nu se poate concepe o alcătuire de școală care să permită, în funcționarea ei regulată, îndeplinirea cerințelor esențiale ale activismului pedagogic. Însemnează numai că alcătuirile școlare oficiale au rămas îndărăt față cu

principiile unei adevărate educaţii complecte. E drept că statul nici nu are la îndemână elementele didactice necesare, ca personal şi instalare, spre a încerca să iasă din fagaşul tradiţional învechit: dar nici nu dă semne că ar gândi să facă ceva spre a şi le procura.

Inceputuri de organizare activistă. — Iniţiativa privată, călăuzită de concepţii pedagogice, s'a arătat mai curajoasă şi mai îndemânatică. Era natural ca experimentul unui aşezământ de cultură a tinerimii pe o bază aşa de nouă, să se producă în o ţară unde iniţiativa privată a avut totdeauna un rol însemnat în materie de educaţie. Ţara, care, în Europa, s'a distins mai mult prin aceste mişcări pline de răspundere şi de curaj, este Anglia.

Şcoala D-rului Reddie ne prezintă un exemplu tipic. Instalată afară din oraş, la ţară, pe un teren întins, copiii învaţă să cultive pământul, învaţă să lucreze în ateliere, învaţă carte, învaţă gospodărie, administraţie, toate în legătură cu vieaţa. Vieaţa de toate zilele a şcolii — dispusă în adins, cu plan şi rost, în acest scop — le pune înainte, pe rând şi la timp, probleme, pe cari trebue să le deslege, fie recurgând la studii, şi astfel se adâncesc în teoria ştiinţelor, fie recurgând la lucru practic, şi asta îi duce în ateliere, îi duce la muncă fizică, la aplicaţii pe teren.

E nevoie de făcut o punte peste un râuleţ ce trece pe moşia şcolii? Câte chibzueli, câte cunoştinţe, câte studii, pentru înlesnirea cărora e acolea gata un profesor, pregătit să desfăşoare lanţul ade-

vărurilor științei în legătură cu veriga problemei puse de necesitatea momentului. Și mai este maistrul care conduce prelucrarea materialului pentru adaptarea lui la cerințele formulate de scopul unei punți trainice.

În teorie abstractă, fără a recurge la descrierea unei anumite încercări de realizarea ideii, s'ar putea demonstra, cu exemple luate din toate obiectele de studiu, — așa cum s'a făcut pentru ideia humanistă, — că principiul activismului este aplicabil în predarea tuturor cunoștințelor unui program de cultură generală.

Se cere însă, pentru aducerea lui la îndeplinire reală, două condiții: una, pe care o cere și humanismul: un corp didactic pregătit; a doua, de care nu are nevoie humanismul: o schimbare, destul de însemnată, în actuala organizare oficială a școlii.

Ce se poate face, în direcția activistă, la noi, cu actuala organizare școlară. — Voind a rămânea pe terenul realității actuale, așa cum se găsește, spre a fi de folos, în astă privință, și prezentului nu numai viitorului, e, cred, interesant să se noteze că se poate merge, până la un punct, în direcția spiritului activist, chiar cu actuala alcătuire școlară.

Să învederez aceasta cu câteva exemple luate din experiența *Seminarului pedagogic universitar din Iași*.

Iată un caz ivit în cursul acestui an școlar. Zidul de piatră, care îngrădia curtea școlii, în o latură a ei dinspre grădina unui vecin, se surpase,

tocmai în dreptul părețului lung al clădirii. Surparea nu aducea școlii nici un neajuns simțitor. Ingrădirea, în restul întinderii sale, rămăsese intactă, iar în partea dărămată era înlocuită cu peretele lung al clădirii. Dar grămezile de piatră căzută din partea surpată a zidului încomoda, firește, pe proprietarul de alături, care își vedea grădina ocupată de bolovani ce-l importunau. Ministerul admisese ca piatra să fie vândută în profitul comitetului școlar. Dar, ca să fie vândută, trebuia ca vânzarea să fie publicată, trebuia să fie măsurată, să se știe câți metri cubi sunt de vânzare.

In zadar s'a cautat în piață, pe stradă, un om cu ziua, care să strângă piatra, spre a fi clădită în grămezi reductibile la metri cubi.

Nevoia a dus la ideia de a se recurge la știința calculului. Să se măsoare cantitatea în metri cubi de piatră a unei părți din zidul rămas în ființă, și să se calculeze, prin analogie, câți metri cubi s'ar fi putut afla în partea zidului dărâmat. Aceasta s'a dat ca lucrare de aplicare elevilor clasei V-a reale, cari au îndeplinit-o pe teren, cu interesul curiozității stârnite de nevoia vieții practice.

Atât nu a fost de ajuns. Calculul trebuia verificat, controlând rezultatul lui cu datele realității. Impărțiți în echipe de lucrători în după amezile libere, elevii, înarmați cu sape, lopeți, hârlețe, instrumente de măsurătoare, au clădit și măsurat, pe rând, toată piatra căzută, și bucuria de a găsi confirmarea socotelilor lor teoretice, i-a răsplătit de munca, dusă

la capăt sub îmboldul sentimentului de cercetare ia adevărului.

Curiozitatea intelectuală, satisfăcută, a stabilit în sufletul lor credinţa în legătura dintre carte şi viaţă, şi în folosul practic al ştiinţei. Calculele, ori cât de complicate şi de intinse ar fi fost, s'au îndeplinit cu interesul viu, ce-l dă lupta vieţii: iar truda fizică, cerută de nevoia de a verifica definitiv concluziile de pe hârtie ale unor socoteli relativ abstracte, îşi pierdea caracterul unei simple munci brute, echivala cu ultima operaţie a unui calcul intelectual, cu ultima lui trăsătură de condeiu.

Alt caz, de astă dată scos din nevoia simţită şi mai direct de elevi, scos din chiar viaţa lor şcolară. Zilele de iarnă, tot mai scurte şi mai întunecoase, îi puneau în grele condiţii de lucru la unele ore de după amiazi, mai ales la desemn. Din cauza orarului greu de chibzuit, mai aveau şi unele ceasuri de limba engleză şi de conversaţie franceză, târziu, intre 4—5 d. a., când nu mai puteau vedea ce se scrie la tablă. Lumina electrică nu se putea utiliza, instalaţia ei fusese stricată, dacă nu distrusă cu totul în timpul războiului, pe când localul Seminarului pedagogic servise, între altele, şi de poştă rusească. Repararea ei, nu numai că costa enorm, dar nu se găsia cine s'o facă, şi mai ales s'o facă numai-decât, atunci când ne trebuia, când le trebuia lor.

S'a făcut din nou apel la elevi. Cine, vrea sub conducerea şi ajutorul profesorului de fizică, să lu-

creze la repararea instalației și la obținerea luminei electrice? S'a alcătuit o echipă din elevii cu oarecari aptitudini la lucrări practice, în ramura științelor experimentale, și mai îndemănatici.

Avântul lor a fost cu atât mai mare, că, între alte perspective ale reînstălării electricității, li s'a pus și putința de a-și aduce la îndeplinire un dor al lor intim: de a face să se lumineze cu electricitate și marea sală de gimnastică, unde își făceau ei, și plănuiau să și organizeze mai complect, petrecerile literare, șezătorile și întrunirile școlare.

Acolo se chibzuia ridicarea unei scene pentru unele reprezentări de mici piese, în fața colegilor, părinților și profesorilor. Nevoia de lumină era absolut și adânc simțită.

Sub imboldul ei, echipa de electricieni improvizați, dintre cari unii aveau, de altfel, oare-care îndemânare de exerciții, alții dorințe și înclinații statornice, au primit cu aviditate îndrumările necesare, și nu s'au lăsat învinși de nici-o greutate, de nici-o alergătură, de nici-o oboseală, până nu și-au văzut și sala lor de clasă luminată, ba și pe cealaltă sală de clasă, și, în sfârșit și hala de gimnastică.

Spectacolul ce mi-l oferea îndărătnicia lor adorabilă, era al unui minunat exercițiu de voință. Dintr'un caz normal de viață complectă foloasele educative sunt multiple: sufletul crește în toate direcțiile funcțiunilor lui vitale, după normele unei desvoltări armonice.

Privită numai despre laturea legăturei științei cu viața, întreprinderea practică a elevilor constitue

un exemplu concret de *organizare activistă* a studiilor.

Preocuparea practicității în învățământ, în legătură cu studiile teoretice, a fost de altfel una din ideile călăuzitoare de bază a funcționării *Seminarului pedagogic universitar din Iași*, ca instituție de formare a profesorilor secundari.

Extrag din rapoartele adresate Ministerului Instrucției în primul an de funcționare a Seminarului pedagogic, spre a-l pune în curent cu principiile lui de organizare, partea referitoare la atenția ce se dă activității practice în scopul complectării și armonizării educației integrale.

„In fine, o măsură, a cărei însemnătate nu e întrecută de nici una din cele expuse mai sus, și de la realizarea și generalizarea căreia, în învățământul nostru secundar, se pot spera rezultate de un folos incalculabil de mare, este introducerea lucrărilor manuale, cari, pentru școalele noastre secundare, este o inovație. Ele nu au de scop a pregăti pentru o meserie anumită, ci de a complecta educația morală și estetică propriu zisă, precum și cultura generală armonică, desvoltând în natura copiilor și dispozițiile pentru activitatea practică, iar în alții evocând talentul ascuns pentru profesiuni industriale și technice, în genere, pentru cari societatea noastră nu prea simte inclinație, poate și fiindcă lipsește îmboldirea timpurie mai serioasă din partea educației sistematice. Deși introduse abia din luna aceasta, lucrările manuale și-au arătat deja excelența lor ca

mijloc de educaţie complectă; şi, în raportul ce voiu avea onoare a vă înainta la sfârşitul anului, voiu semnala efectele lor cele mai remarcabile.

„Deocamdată s'a înfiinţat, ca modestă încercare de experiment pedagogic, un atelier de tâmplărie şi de legătorie de cărţi. Mijloacele pentru cumpărarea instrumentelor, materialului necesar şi plata maeştrilor s'a procurat, până acum, din produsul unei conferinţe publice ţinută de subsemnatul. N'am îndrăznit a cere ajutorul d-voastră material, deşi cunoşteam bunele d-voastră intenţii şi tendinţe în ceea ce priveşte educaţia armonică şi practică a tinerimii. Dar e timpul acum să cerem sprijinul d-voastră moral, pe care nu mă indoesc că ni-l veţi da, spre a încuraja o activitate şcolară pornită din sincera dorinţă de a servi marile interese culturale ale ţării, pe cari d-voastră le înţelegeţi aşa de bine şi le apăraţi cu râvna unui patriotism superior“ [1]).

Revenind asupra aceleiaşi idei într'un al doilea raport, din acelaş an (1900), adăugam:

„O altă preocupaţie statornică în darea învăţământului, a fost a căută să se facă *simţită legătura cunoştinţilor cu interesele practice ale vieţii.*

„A simţi necesitatea şi folosul unei cunoştinţe, însemnează a da viaţă ideilor, a le organiza temeinic în spirit şi a le transforma în adevărate forţe intelectuale şi biologice.

„Aci învăţământul trece evident în rolul său de

1) Vezi broşura: „Seminarul pedagogic universitar din Iaşi“. *Două rapoarte*, înaintate Ministerului Instrucţiei Publice de I. Găvănescul, Iaşi, 1900. — Primul raport, pag. 8.

auxiliar al educaţiei morale, în special al desvoltării voinţii şi activităţii practice. Cunoştinţele servesc de mijloc la exercitarea unei funcţiuni aproape total neglijate în şcoalele noastre şi totuşi indispensabile pentru armonica desvoltare echilibrată a omului, şi care s'ar putea numi, cu un cuvânt, practicitate.

„De ordinar, între carte şi experienţă, stă deschisă o prăpastie. Şcoala şi viaţa par a nu avea nimic comun. Elevul învaţă numai pentru examen şi spre a trece clasa. Nu vede, aproape din nimic, că a şti însemnează a putea. Învăţătura abstractă, înstreinând de viaţa practică, întăreşte şi mai mult, prin şcoală prejudiţiul hrănit de familie în contra ocupaţiunilor manuale, industriale, economice.

„In starea de spirit a ţării noastre şi în starea ei economică de azi, trebue combătut prin toate mijloacele acest prejudiţiu absurd şi periculos. Numai înfiinţarea de şcoli practice profesionale, de meserii şi de comerţ, nu constitue un mijloc suficient, pentru atingerea scopului. Trebue atacat fundamentul erorii în chiar şcoalele aşa zise de „cultură generală".

„*Aşa zise* de cultură generală, fiindcă nu se poate numi cultură generală, aceia care tinde numai la desvoltarea unilaterală a unei părţi din fiinţa complexă a omului, numai la instruirea şi creşterea intelectului şi numai la orientarea teoretică asupra lumii. Deprinderea de a lucra, ca mijloc de desvoltare *a voinţii şi sentimentului*, este incontestabil o parte esenţială, dacă nu cea mai esenţială, din cu-

prinsul complect al unei culturi armonice, în adevăr generale.

„In atingerea acestui scop, s'a căutat mai întâi a se deprinde practicanții să privească și să prezinte orice obiect de studiu din punctul de vedere al folosului practic, nu numai demonstrând teoreticește utilitatea lui, ci introducând în planul fiecărei lecții aplicațiuni practice, ca probleme interesante pentru viață, fie spre a servi ca punct de plecare în căutarea și desfășurarea cunoștinților, fie spre a sprijini achizițiile teoretice pe evidența dobândirii unui plus de putere practică asupra lucrurilor.

„In acelaș scop s'au introdus, ca simplă încercare școlară, deocamdată, lucrările manuale: tâmplăria (stoleria) și legătoria de cărți, după cum am avut onoarea a relata în raportul anterior. Rezultatul acestor încercări a fost mai satisfăcător decât ne așteptam cu toții. Introducerea lucrului manual a evocat par'că o adâncă trebuință vitală, îndelung comprimată în natura copilului. O oră mai mult și neașteptată de legătorie de cărți s. e., era salutată de copii cu același entusiasm exuberant cu care se primește de ordinar, prin școli, știrea surprinzătoare a unei zile neașteptate de vacanță. Ca o favoare se acordă unor elevi mai dibaci voia de a intra a și a lucra în atelier și în alte ore libere, deosebite de cele destinate anume pentru lucrul manual. Această distincțiune a făcut să se nască și în ceilalți trebuința unei desfășurări mai mari de hărnicie, spre a merita și dânșii aceiași favoare.

„In atelierul de stolerie (tâmplărie), elevii și au

lucrat singuri gherghefurile necesare la cusutul cărților; și-au putut face singuri linii și echere necesare la desemn, precum și alte lucruri folositoare fie pentru școală, fie pentru casă. In unii din cei mai puțin înzestrați pentru studiul înalt, s'a deșteptat gustul de a se înscrie, la anul, în școala technică, spre a se forma pentru o meserie manuală; și aceasta nu cu sentimentul că nu sunt făcuți pentru altceva *mai bun*, ci cu mândria ce dă conștiința destoiniciei personale în o ramură de activitate, care își are demnitatea sa proprie. Imi permit a observa, că atât pentru materialul brut întrebuințat în aceste ateliere, cât și pentru plata maeștrilor de tâmplărie și legătorie de cărți, nu se găsește nimic prevăzut în bugetul acestei instituții. Cheltuelile s'au acoperit în mare parte din produsul unei conferințe publice, ținută de subsemnatul, precum și din diferite economii.

„Cred că experiența începută merită să fie dusă mai departe, chiar cu oarecari sacrificii, fiindcă folosul ei nu stă numai în educarea armonică a elevilor clasei de aplicație, ci în *spiritul pedagogic de care se infiltrează toți viitorii profesori secundari*, cari frecuentează acum, ca studenți practicanți și asistenți, lucrările Seminarului Pedagogic. In adevăr, aceștia au fost atrași de puternicul curent al practicității, așa de tare, că unii din ei au venit să lucreze în atelier printre elevi, și împreună cu mine, chiar nechemați. Ca un viitor profesor de istorie, bunioară, care va avea a face și va ocupa mintea elevilor numai cu regi și împărați, să se plece până

a mănui rândeaua, ferestrăul şi a coase cărţi, nu e lucru de glumă. Dacă nu va duce cu sine, din aceste vremelnice îndeletniciri, decât un sincer şi adânc respect pentru munca manuală, respect pe care-l va sugera atunci involuntar şi şcolarilor, cultura lui profesională de educator nu va profita puţin. Pentru noi, ţară bântuită de prejudiţii vechi, destul de cunoscute, profitul acesta este chiar foarte însemnat.

„Tot în direcţia desvoltării simţului şi activităţii practice, s'a mai făcut o încercare, pe care n'am semnalat-o în raportul precedent, fiind de o dată relativ recentă.

„Ca aplicare a studiului ştiinţelor naturale şi spre a lega şi mai mult şcoala de viaţă, am dispus în prima-vară, ca o parte din terenul grădinei acestei şcoli să se împartă la cei 20 de elevi, în părţi egale şi să se dea fiecăruia o parcelă de pământ, spre a o lucra. Propunerea a fost primită de copii cu o nespusă bucurie. Unii şi-au adus de acasă, altora li s'au împrumutat uneltele de lucru, sape, lopeţi, hârleţe, greble; şi, după ce au săpat mai întâi în comun tot terenul, apoi au fost conduşi de profesori la împărţirea lui în părţi egale. Fiecare elev a semănat pe parcela sa câte ceva, după voie: care pol rumb, care castraveţi, ridichi, ori pepeni, fasole, cartofi, flori etc. Această libertate de a semăna fiecare ce va voi, li s'a lăsat la început din-adins. Ce mirare şi entusiasm pe ei, când au văzut apărând pentru prima-oară, din sămânţa pusă de ei, în pământul săpat şi îngrijit de ei, roadele, ce erau obi-

cinuiţi numai a le cumpăra din piaţă sau a le vedea pe masă, de-agata! Par'că asistau la desvăluirea unei taine. Surpriza şi bucuria lor n'au fost de o clipă. Pe fiecare zi creşteau, treptat cu creşterea rodului muncii lor. Un părinte mi-a descris starea de mândrie radioasă şi triumfătoare cu care copilul a adus dela şcoală un castravete. Par'că ar fi găsit cine ştie ce piatră preţioasă. L'a pus pe masă şi l'a mâncat cu o curiozitate adorabilă, ca şi cum atunci ar fi mâncat pentru prima oară, în viaţa lui, castravete cu sare.

„Introducerea lucrării pământului a avut, între altele, un efect colosal asupra disciplinei. In orele libere nu mai era nevoie să fie supraveghiaţi, pentru paza ordinei. Care cum venia de acasă ,se ducea întins la brazda lui, să o plivească şi să o îngrijească. Ceva mai mult. Munca pământului li-a legat viaţa aşa de strâns de şcoală, în cât în timpul vacanţei, pe când de ordinar elevii nu se gândesc la şcoala lor de cât cu oare care teamă, elevii şcoalei noastre de aplicaţie veneau singuri, nechemaţi, de acasă, aşteptau sfioşi la poarta închisă, până erau văzuţi, şi se rugau să fie lăsaţi înăuntru, ca să-şi mai vadă brazda.

„Practica ce s'a făcut anul acesta în legătură cu ştiinţa botanicei şi geologiei, se va continua în anul şcolar viitor ca aplicaţie la studiul zoologiei. Gândesc să 'ncerc a introduce cultura albinelor şi a vermilor de mătasă. Ca măsură prealabilă pentru introducerea sericiculturii, am şi cerut prin raportul

No. 53 din 10 Iunie a. c., Ministerului Domeniilor să-mi acorde, din pepiniera dela Tecuci, un număr de 30 — 40 duzi, spre a fi plantați în grădina școlii, precum și sămânță de vermi de mătasă" [1]).

In adevăr, duzii ceruți dela pepiniera statului din Tecuci au fost acordați și elevii școlii au pus mâna la lucru pentru plantarea lor, făcând o alee care, cu timpul, a ajuns să-și împreune ramurele dela o parte la alta a curții, într'un tunel de umbră și de verdeață. S'au făcut și încercări de sericicultură, în limitele scopului științific și educativ urmărit.

Pe această cale, în atâtea direcții deosebite, mergând însă totdeauna către aceiași țintă — educația voinței prin acțiune călăuzită de știință — s'ar fi putut merge departe de atunci până azi, și s'ar fi putut închega un sistem întreg de mijloace aplicabile în școlile noastre secundare, ici mai mult, colo mai puțin, chiar cu actuala lor organizare de stat.

Dar pusesem mai sus două condiții pentru propășirea pedagogică a învățământului în direcția activistă: pregătirea profesorilor și schimbarea organizării. Păstrându-se organizarea în liniamentele ei generale, mai e nevoie încă de o condiție: statul să înțeleagă principiile educației noui și să înlesnească aplicarea lor, cât se poate, acolo unde se poate.

La noi statul, în cazul de față, Ministerul Instrucției, nu numai că n'a înlesnit pătrunderea spiritului nou în viața școlii, dar a oprit-o.

---

1) Broșura citată: Două rapoarte, pag. 16.

Cu toate că nu se împovăra cu nimic bugetul public — cea-ce s'ar fi putut şi ar fi trebuit să se facă, dându se scopul cultural urmărit — şi cu toate complimentele de încredere desăvârşită în priceperea înaltelor interese ale învăţământului, adresate în rapoarte, ca mijloace de *captatio benevolentiae*, Ministerul a înterzis formal îndeletnicirile de activitate practică, sub cuvântul... că nu sunt în program [1]).

Ideia totuşi a prins. Ea a fost transplantată, sub o formă, într'un mediu prielnic de desvoltare, la liceul din Pomârla, de un fost profesor al *Seminarului pedagogic universitar din Iaşi*, căruia i s'a încredinţat, pe vremuri, direcţia acelui liceu aşezat în plină natură, cu mijloace multe şi bune de lucru, şi cu oare care posibilitate, mai ales pe atunci, de liberă desvoltare.

Ea şi-a căutat un alt mod de realizare la Liceul Internat din Iaşi, graţie unui director, fost profesor seminarial, prin înfiinţarea de ateliere pe lângă şcoală, începând cu legătoria de cărţi, la care s'au adăugat, în cele din urmă, şi se găsesc azi în fiinţă, lemnăria şi fierăria.

In activitatea *Seminarului pedagogic*, după o clipă de nedumerire şi consternare, provenită din uimirea negaţiei surprinzătoare, ea şi-a reluat drumul îna-

1. Termenii exacţi, în care era motivată înterzicerea experimentului pedagogic, chiar în o instituţie de stat destinată prin lege acestui scop, sunt că aceasta „ar însemna o *modificare în program şi n'ar avea o potrivire cu şcoalele existente pentru cari Seminarul pedagogic prepară personal*." Ordinul este din 1907, din timpul ministeriatului lui Spiru Haret, despre care nu se poate zice că n'a voit să fie „omul şcoalei".

inte, cu tăria convingerii ce însufleţeşte toate puterile de muncă ale întregului organism pedagogic al instituţie, şi care au ştiut să învingă toate greutăţile şi să găsească modalitatea aplicării ideii în condiţiile obişnuite ale organizaţiei şcolare.

Cele două cazuri de activism, citate la început arată această tendinţă, cum şi posibilitatea îndeplinirii ei, măcar încidental şi din când în când, dacă nu sistematic, ca principiu statornic şi consecvent în viaţa de toate zilele a şcolei.

Să încheiăm acest capitol asupra *organizării studiilor* sau asupra *concentrării* cu întrebarea: Ce tip de organizare, din cele expuse până aci, se găseşte realizat în şcoalele noastre secundare?

Tipul concentrării studiilor în şcolile noastre secundare?

Organizarea studiilor noastre nu este făcută, drept şi riguros vorbind, pe baza nici unuia din principiile de organizare posibilă: nici pe baza clasicităţii antice, nici pe a clasicităţii moderne, nici pe acea a realismului, şi încă şi mai puţin pe baza activismului.

Ceea-ce pare a forma, de fapt, tonul comun al întregului curs liceal, ar fi nota social-humanistă, cu-auxiliarele datorite ramurelor filosofice şi dexterităţilor estetice. Dar timpul de influenţă acordat fie-cărui obiect din această grupă îl pune în o poziţie de inferioritate, pe fie-care în parte, faţă de alte obiecte

ce constitue una sau alta din cele trei secţii ale cursului liceal.

Aşa, bunioară, la *secţia clasică*, cel mai important obiect de studiu comun, *limba română*, cu cele 3 şi 2 ore pe săptămână, iea un rol secundar faţă de *l. latină* cu 8 şi 6 ore, şi de *l. elină* cu 5 şi 6 ore. Asemenea *istoria* cu 2 şi 3 ore, *filosofia* cu 2 ore şi 1 oră, *economia politică* cu 1 oră, *religia* cu 1 oră. Influenţa direct social-humanistă, covârşită astfel de studiul clasicităţii latino-grece, este contrabalansată de aceea a clasicităţii moderne. Limbile franceză şi germană cu câte 2 ore, stau imediat după limba maternă, cu care pare a căuta să-şi măsoare pasul, şi merg aproape pe aceeaşi linie cu istoria şi înaintea celorlalte studii humaniste.

Nici chiar adunate toate obiectele social-etice, şi în general noologice, la un loc, nu ajung numărul orelor acordate limbilor latină şi elină: 41 ore faţă de 49. Caracterul influenţei acestei ramure pare a se preciza deci lămurit în direcţia clasicităţii antice. Şi spiritul humanist, inferior cantitativ, nu-şi poate susţine efectul decât prin o direcţie de metodă în predarea literaturilor. Dacă această preocupare lipseşte în modul de propunere al literaturilor vechi, şi dacă aceeaşi omitere se constată şi în acela întrebuinţat în studiul literaturilor moderne, atunci întreaga influenţă umanistă e perdută pentru secţia clasică.

Se poate vorbi, cel puţin, de o reală concentrare a spiritului, de o concentrare suficientă şi adâncă, asupra clasicităţii antice, încât să dea studiilor acestei ramure liceale efectul educativ clar şi hotărât

al clasicismului antic? Mă îndoesc, după rezultatele văzute şi după soarta acestei secţii din trifurcaţia liceală.

Dar orcât de tulbure se prezintă rezultatul final al combinărilor de studii în secţia clasică, tot e mai lămurit, în trăsăturile lui definitive, decât caracterul celorlalte două secţii, reala şi moderna.

In direcţia cărui principiu de concentrare se adună influenţele obiectelor constitutive ale *secţiei moderne*, bunioară? Ea are, afară de limba elină, toate obiectele secţiei clasice, dând limbei latine aceaşi preponderanţă şi păstrând pentru celelalte studii literare moderne şi social-humaniste acelaş cuantum matematic de ore, ca şi secţia clasică. Pe de altă parte, această secţie adoptă din caracteristica secţiei reale o augmentare a interesului pentru studiul matematicelor, şi mai ales pentru acela al ştiinţelor fizico-chimice, pe cari le înscrie cu acelaş număr de ore pentru toate clasele, pecând secţia clasică nu are decât în ultima clasă 2 ore pentru acest obiect.

Iar dacă se priveşte comparativ *secţia reală*, faţă de cea modernă, nu se observă altă deosebire decât doar câteva ore mai mult la matematici şi prezenţa desemnului liniar, care lipseşte la secţia modernă.

Se poate preciza hotărât caracterul distinctiv al influenţei culturale obţinute prin aceste combinări diferite de studii? Sunt ele măcar aşa de diferite, acele combinări, încât să alcătuiască nişte adevărate organizări de studii pe baza unor principii deosebite de concentrare?

Se dau, ce e drept, prin trifurcare, unele cunoş-

tinți mai mult în o secție decât în alta. Dar din alcătuirea totală a învățământului nu reese spiritul dominant, clar și hotărât, care să dea tuturor studiilor o unitate sufletească organică, chiar în ramurile lui diferențiate final.

Intr'un singur fel se poate realiza unificarea organică a varietății enciclopedice din programul studiilor liceale: dându-le tuturor un scop educativ unic, spre care să graviteze fiecare obiect, din punctul său de plecare și prin mijloacele sale de procedare metodologică.

Acest scop nu poate fi altul, în organizația actuală a învățământului, decât *humanismul social-etic*. Pentru aceasta nu e deloc nevoie să se păstreze actuala despărțire nefirească în trei ramuri finale de liceu: clasic, real, modern. Toate studiile ar trebui turnate într'o singură organizare unitară, cantificându-le după un principiu dictat de cerințele unei culturei generale necesare tuturor.

Cea-ce se mai cere, însă, pentru ca și această alcătuire să nu rămână fără efectul educativ, întenționat în chibzuirea ei, este ca ideia educativă centrală să călăuzească, pas cu pas, activitatea armonică a tuturor profesorilor pregătiți special pentru această operă culturală și conștienți de însemnătatea și de necesitatea ei.

Importanța școlilor pregătitoare de profesori secundari, adică a „Seminarelor pedagogice universitare", iese astfel în evidență și se impune minț serioase a or-cărui reformator al școlilor publice.

VII.

CORELAŢIA STUDIILOR

O problemă, care se impune spiritului în legătură cu felul cum e nevoit învăţământul secundar să comunice elevilor cunoştinţele multiple ale culturei generale, este: cum se leagă între ele cunoştinţele date aceloraşi inteligenţe de atâţia profesori, cu atâtea specialităţi diferite? Cum se armonizează între ei propunătorii atâtor ştiinţe, atâtor obiecte de studiu, cari, siliţi de organizarea şcolii şi de necesităţile orarului, lucrează fie-care în parte, după un program special?

Intrebarea aceasta nu se pune la învăţământul primar. E proprie celui secundar.

La învăţământul primar, mica enciclopedie, pe care o cere programul, cunoştinţele de istorie, de geografie, de limba română, de religie, de ştiinţe, de matematică, pe cari trebue să le înveţe copiii, sunt predate de una şi aceaşi persoană la o clasă, de elevi şi de multe ori, pe baza rotaţiei, sunt predate

aceloraşi elevi, din o clasă în altă, un şir de ani de a rândul.

La învăţământul secundar, fie care obiect de studiu e predat de un profesor anumit, ba de multe ori acelaş obiect de studiu e predat de diferiţi profesori, dela o clasă la altă, dela un an la altul, aceloraşi elevi.

In tot cazul, în aceaşi clasă, dacă profesorii nu se schimbă în decursul anului, elevii primesc informaţii despre lucruri, despre lumea istorică şi morală, dela atâţia profesori diferiţi câte obiecte de studiu are programa. Dela o oră la alta se perindă pe dinaintea lor profesorul de istorie după cel de fizică, profesorul limbei române după cel de ştiinţe naturale, profesorul de limba franceză după cel de limba latină; cel de matematică după cel de religie. Apoi maistrul de desemn după cel de gimnastică, maistrul de muzică după profesorul de geografie. Şi aşa mai departe.

Fie-care profesor vine cu planul său de lecţie, cu metoda sa, cu temperamentul şi procedările sale, cu cerinţele şi sugestiile sale.

Coprinsurile de cunoştinţe ale diferitelor obiecte sunt, la învăţământul primar, unificate şi armonizate, prin faptul însuşi că sunt propuse de acelaş spirit, de acelaş profesor. Unitatea individualităţii intelectuale a profesorului, ce întruneşte în sine această multiplicitate de cunoştinţe, se transmite fatal, într-un grad mai mare sau mai mic, şi elevilor. Studiile, trecând prin aceiaşi unitate intelectuală, apar în comunicarea lor, relativ armonizate, unificate.

Zic *relativ*, pentrucă e în adevăr un fenomen rar între oameni clădirea unei unităţi perfect armonice de idei în acelaş spirit. H. Spencer zice undeva că e destul să ni se dea o gândire a unui cugetător, ca să putem construi întregul lui sistem filosofic, după cum *Cuvier*, numai după un dinte a putut reconstitui un animal ce nu mai există. Aceasta se poate pentru construirea unui sistem consecuent de idei, dar nu şi pentru reconstituirea *tale quale* a unui intelect viu, concret.

In acelaş intelect există adesea unele lângă altele idei, ce pot servi de bază la clădirea mai multor sisteme diferite de gândire; aşa că în acelaş intelect pot să co-existe, drept vorbind, mai multe individualităţi intelectuale. E rară acea organizaţie mintală perfect unitară, în care toate cugetările să fie turnate în o perfectă armonie sistematică între ele. Chiar în mintea genială a marelui filosof care a scris *Primele Principii* şi un întreg sistem de filosofie, se pot găsi contraziceri.

Dacă unitatea intelectuală desăvârşită e problematică în *acelaş* spirit, cât de evidentă e lipsa ei, când o cauţi în mai *multe spirite!*

Ce legături logice se poate stabili între cunoştinţele variate ale atâtor obiecte de studiu, când ele sunt predate nu de un singur profesor — în mintea căruia, dacă nu sunt perfect armonizate, tot nu sunt în evidentă disociare — ci de atâţia profesori deosebiţi.

Şi ce efect produce această învălmăşeală haotică de idei asupra spiritului care e chemat să le perceapă, să le asimileze?

Spectacolul „corpului" didactic secundar, lucrând fără plan unitar de lucru, fără acelaș spirit de scop și de metodă, asupra minții elevilor din o clasă, îți face impresia unei armate, ale cărei unități de luptă merg în contra dușmanului, fără plan general de campanie, apucând fiecare pe calea ce vede înainte, în direcția ce crede mai bună, fără să știe una de alta, fără legătură între ele și fără unitate de țintă. Sau impresia unei orchestre, în care fie-care instrument ar cântă un cântec deosebit, fără corelație armonică între ele.

Cacofonia muzicală ce sparge urechile auzitorilor e mai evidentă, căci e sensibilă. Organele de asimilare mai abstracte, ale minții, sunt mai răbdătoare. Efectul unei înrâuriri desordonate nu se traduce prin durere senzorială. E mai discret, mai ascuns. Dar iese la iveală în momentele neașteptate ale vieții intelectuale. Lacune de pricepere, defecte de inteligență își găsesc isvorul în lipsa de legătura sau în ruperea de relații dintre unele regiuni esențiale de idei.

Pentru moment, răul nu se simte. Câteodată, spre a evită cacofonia logică, instinctul de conservare dictează mijlocul ce învață pe auzitori să-și astupe urechile, când îl atacă disonanțele. Elevul renunță a înțelege. Se resemnează. Învață, ca să învețe, cât i se spune, cum i se spune. Spiritul se deprinde cu lipsa de raporturi intelectuale între domeniile diferitelor științe.

De câte-ori separația între ele n'a fost de unii formulată ca un principiu, ca o dogmă! Când un

profesor întâlneşte, în drumul „specialităţii“ sale, o chestie care aparţine altui obiect de studiu, de câte ori nu s'a auzit spunând: „Asta nu e treaba mea, e treaba profesorului respectiv“. Dacă fiecare profesor se închide astfel hermetic în sfera specială a studiului său, se formează şi în spiritul elevilor atâtea compartimente, tot aşà de izolate şi lipsite de comunicare între ele, câte obiecte sunt în programul clasei. Elevul care ştie istoria, o ştie *pentru* şi *la* profesorul de istorie. Dacă cel de geografie, de limba latină, or de matematici l'ar întrebà la ora lui, [cea-ce e deprins a fi întrebat numai la ora de istorie, ar rămâneà poate uimit.

Principiul corelaţiei cere ca mulţimea cunoştinţelor ce se dau în învăţământ să nu rămână fără legătură între ele, să fie ţesute între ele într-un tot intelectual, astfel ca, pe reţeaua urzelei lor de asociaţie, spiritul să circule uşor şi repede dela unele la altele, să le poată chemà şi adunà, la nevoie, pentru înţelegerea lumii, privite din cât mai multe puncte de vedere, şi pentru utilizarea ei practică.

E un fel de organizare a minţii, în vederea unei reale mobilizări a intelectului pentru scopul lui teoretic şi practic.

Motivele Corelaţiei.

Motivele corelaţiei sunt de mai multe feluri.

1). E, mai întâiu, un *motiv* de ordine pur *didactic* sau de psihologie didactică. Punând obiectele de

studiu în relaţie intelectuală unele cu altele, se excită curiozitatea mintală a diferitelor individualităţi sufleteşti, cari se diferenţiază după înclinaţiile şi interesul deosebit ce au pentru obiectele de studiu ale clasei. Fie din o predispoziţie naturală, iie din alte influenţe din familie, din lecturi particulare, din dragostea ce a ştiut să-i insufle un profesor de liceu or de clasele primare pentru un studiu oarecare, un elev simte atracţie mai multă pentru o categorie de cunoştinţe, altul pentru altele; şi când e vorba de ele, atenţia lui se trezeşte, spiritul lui se deschide să asculte, să prinză ce aude.

Interesul ce simte pentru obiectul lui de predilecţie, se resfrânge atunci şi asupra acelor cunoştinţe cu cari se pune în legătură de corelaţie firească. Punând în lagătură, cât mai strânsă, cunoştinţele din alte sfere de idei cu cele referitoare la interesul central al inteligenţei cuiva, toate lucrurile şi ideile ce vor avea legături directe or indirecte cu acea preocupaţie vitală, vor căpătă ceva din radiarea interesului dominant, vor fi ascultate cu plăcere, şi deci primite, înţelese, păstrate în spirit.

Corelaţia e astfel un mijloc de captaţie a atenţiei şi a interesului în darea învăţământului. Dacă se leagă între ele cunoştinţele de istorie cu cele de geografie, acestea cu cele de ştiinţele naturale sau de literatură, şi cele de matematică cu cele de fizică şi acestea cu cele de ştiinţele naturale şi de istorie, elevul, care va simţi dragoste şi înclinaţie pentru una din ştiinţe, va fi atras şi către celelalte cari se leagă cu obiectul său de predilecţie.

Şi mai nu e spirit normal constituit, care să nu simţă interes măcar pentru o îndeletnicire intelectuală sau practică. Şi dacă se întinde principiul corelaţiei dela obiectele de studiu teoretic la sfera diferitelor dexterităţi şi aplicaţii practice, prevăzute în program sau cerute de spiritul didactic ca necesităţi complementare ale lor, urzeala firelor de asociaţie, pe cari circulă interesul vieţii intelectuale, cuprinde în răţeaua ei toată sfera preocupărilor unei culturi generale, şi permite radiarea atenţiei şi a folosului instrucţiei în toate direcţiile unei educaţii integrale.

2). *Organizarea minţii individuale.* — Efectul didactic e de moment. Se poate considerà la urma urmelor ca un mijloc de captaţie a minţii, ca un expedient al artei de a fixà atenţia în scopul instruirii.

Ce interesează şi mai mult, este efectul permanent, la care tinde. Acesta e de ordine pedagogică superioară. Face parte din scopurile educaţiei.

„Habitus“ mintal ce se câştigă prin corelaţie, şi care se impune ca al doilea motiv al ei, este *organizarea individualităţii intelectuale.*

In concepţia „individ“, care trece şi asupra celei de „individualitate“, intră ideia indivizibilităţii în părţi de sine stătătoare şi cărora să le convină atributul şi numele totului.

O individualitate intelectuală, privită deci numai sub raportul funcţionării de cunoaştere, presupune o legătură aşà de strânsă în părţile ei constitutive — cari, în cazul de faţă, sunt ideile, cunoştinţele, da-

tele experienței cari oglindesc lumea obiectivă întreagă, — încât unele să presupună și să se rezeme pe altele și să se recheme în conștiință, cu sentimentul unității lor organice. Să nu existe între ele despărțiri, soluții de continuitate, și mai puțin încă deosebiri și contraziceri.

Unitatea individualității omenești e dată, mai întâiu, din naștere, prin unitatea fiziologică, prin armonia permanentă a sensațiilor organice. Pe această unitate durabilă a personalității se altoesc diversele experiențe și toate schimbările de concepții ce se succed în diferitele vârste, în decursul vieții. Când organele vieții intime fiziologice se alterează, se pierde și unitatea conștiinței „eului" personal, și omul ajunge la înstrăinarea eului său („alienație") sau la fenomenul patologic al dublei și triplei personalități, sau la acela al variației succesive a personalității, când bolnavul se crede aci un om, aci alt om, pe rând și alternativ, după situația momentană a schimbărilor organice năuntrice.

In afară de cazurile extreme, patologice, ale pierderii personalității proprii și-a unității și permanenței ei în conștiință, rămânem în sfera vieții obișnuite, în care alterarea nu merge până la patologie, dar imperfecția prezintă grade diferite, cari, pentru linia normalului, se înfățișează ca abateri destul de nefavorabile, dacă nu chiar vătămătoare vieții.

Unitatea perfectă a individualității, care stă în armonia raporturilor dintre toate facultățile, trebue căutată și clădită și în legătura dintre idei, ca date referitoare la natura lucrurilor. Sferele de cunoștințe

despre diferitele domenii din natură să nu rămână despărţite în unităţi izolate, cari constituesc atâtea centre autonome de credinţe şi convingeri. Să intre în consultare reciprocă, în scopul unei concepţii unice şi consistente despre lume, care să se bizue pe adesiunea explicită a tuturor isvoarelor de informaţii intelectuale. Altfel, se ajunge la starea, în fond anormală şi chiar patologică, a coexistenţei mai multor individualităţi intelectuale în acelaşi spirit, la un fel de „simbioză“ mintală în fiinţa aceleaşi persoane. Un pericol, la care e expus or-ce om, în spiritul căruia nu s-au stabilit, în mod lămurit, relaţii conştiente între cunoştinţe şi care, de regulă, trăeşte în continuă contrazicere latentă şi uneori în o discordanţă isbitoare cu el însuşi.

In două împrejurări practice în vieaţa se constată neajunsul lipsei de corelaţie organică între idei.

Un prim caz este când omul are nevoie să întemeieze *la moment* o părere, de al cărui adevăr are un sentiment sprijinit pe câteva consideraţii venite în minte, atunci. Interesul momentului cere însă să-şi întărească părerea pe cât mai multe puncte de vedere, spre a o prezinta cât mai luminoasă şi mai acceptabilă. Dacă urmăreşte scopul de a convinge şi pe alţii, cum se poate întâmpla adesea în societăţile moderne cu organizaţie democratică, a căror vieaţă atârnă de hotărârile mulţimii, luate în adunări de consfătuire şi deliberare, neajunsul unei insuficiente argumentări şi documentări poate împedica triumful unei idei sănătoase.

Ce folos că vorbitorul, luat fără veste, cunoştea multe laturi ale chestiei, din studiile lui anterioare? Ce folos că acele vederi, cari ar fi putut lumina chestia din atâtea părţi diferite, îi revin mai târziu în minte, după închiderea discuţiei şi după luarea hotărârii? Ideile, fără legătură între ele, când nu se uită, — şi e drept că se uită, mai repede, când nu sunt asociate — nu se rechiamă în conştiinţă la nevoie, n'au deprinderea de a circula pe toate liniile de comunicare internă stabilite între diferitele regiuni ale spiritului, fiindcă nici acele linii de comunicaţie nu sunt trase din vreme, din timpul studiilor.

Dacă ştiinţa este şi pentru vieaţă, nu numai pentru carte şi şcoală, şi dacă este pentru or-ce moment al vieţii, al vieţii pline de tot felul de peripeţii, de nevoi, de surprize, al vieţii de luptă şi cu natura şi cu oamenii, este evidentă necesitatea de a şti şi putea să ai la îndemână, în or-ce moment, cât mai mult contingent din cunoştinţele câştigate, totalitatea lor, dacă e posibil, spre a răspunde cât mai complet şi mai temeinic cerinţei formulate de clipa cursului variat al vremii.

Ai doilea caz important, în care se vede marele folos al corelaţiei, este, când e vorba de luat hotărâri cu caracter mai lămurit morat, când ai de ales între direcţii de voinţă, cari alcătuesc adevărate cazuri de conştiinţă.

Aceasta constitue *motivul etic* al corelatiei.

3. *Motivul etic.* — *Motivul etic* se bazează pe consideraţii inspirate din idealul educaţiei.

Învăţământul, după cum s'a stabilit, trebue să caute a fi *educativ*, să formeze, cât îi stă în putinţă, *caracterul*, voinţe tari şi superioare. Voinţa va fi cu atât mai tare, cu cât va avea mai multe motive de acţiune, în direcţiunea indicată de legea morală. Motivele de acţiune le formulează şi inteligenţa. Ideile pot deveni forţe de acţiune, în condiţiunile arătate aiurea. Cu cât omul are mai multe cunoştinţe şi dispune de un orizont mai întins de vederi, cu atât poate culege mai multe motive de acţiune, în direcţia sentimentului care îi fortifică hotărârile.

A pune în legătură ideile unele cu altele, înseamnă a le pune mai degrabă la îndămâna facultăţii active: chemându-se unele pe altele prin asociaţie, ele pot mai degrabă să servească de luminătoare ale voinţei.

Pe lângă aceasta, a unifica cunoştinţile, înseamnă aproape a *unifica voinţa*, înseamnă a coordona şi sistematiza conduita omului, activitatea lui. O idee implică în sine naşterea actului corespunzător ei, este o acţiune nascentă. Cu cât o ideie e mai vie, cu atât, negreşit, actul nascent e mai gata să se producă. Dacă ideile sunt disparate, fără legătură organică între ele, şi dacă mai există între ele şi contraziceri, activitatea corespunzătoare va fi în mod fatal şovăitoare, oscilând când în o direcţie, când în alta, după felul ideilor contrare ce capătă intensitate mai mare într-un moment dat.

Astfel se văd oameni ce par absolut convinşi de o ordine de idei, tinzând totuşi la realizarea unor acţiuni opuse. In mintea lor nu există o coordonare

unică, ci mai multe grupe de idei independente unele de altele, formând mai multe individualităţi intelectuale deosebite, ba chiar în luptă latentă între ele. Atârnă dela multe împrejurări, care din acele individualităţi va avea stăpânire asupra celorlalte şi va da direcţia activităţii omului într-un moment.

In tot cazul, astfel de fiinţe se prezintă ca fenomene aproape patologice, explicabile fie prin condiţii organice din naştere, fie prin felul anarhic al educaţiei şi instrucţiei lor. Relaţiile noastre cu ele sunt grele şi nesigure, căci nu ştii cu care individualitate, anume, ai în definitiv a face, nici dacă „venirea la putere“ a altei grupări de idei, ce trăeşte în subconştient, în opoziţie ascunsă, va păstra angajamentele luate de vechia grupare antagonistă.

Ceea ce se indică aici în teorie generală se vede exemplificat în cazuri concrete, din cari unele ne întristează prin tragedia metamorfozelor sufleteşti, dureroase dar fatale, altele prin uşurinţa fără scrupu, a schimbărilor de credinţe şi angajamente, care poartă numele de lipsă de caracter.

Un exemplu de cel dintâi fel ni-l dă filozoful german *Nietzsche*, care a trecut, în decursul vieţii sale, prin cel puţin trei faze filosofice opuse, lepădând cu revoltă pe cea veche, îmbrăţişând cu entusiasm pe cea nouă, şi combătând cu înfocare şi ură tocmai credinţele lepădate mai de curând.

Ceea-ce s'a văzut la Nietzsche în mare şi măreţ, se observă în mic şi meschin la acei oameni, cari, în viaţa politică s. e., îşi schimbă convingerile odată

cu schimbarea guvernelor, sau după perspectivele folosului personal.

Deosebirea între cazul unui Nietzsche şi cazul din urmă e totuş mare. Reactivul, care provocă în sufletul filozofului noua cristalizare de idei, era o criză morală şi setea de adevăr etern şi de absolut metafizic; în cazul celalt, reactivul care dovedeşte în mod experimental lipsa adâncă de convingeri şi de organizare mintală armonică, este adesea un interes material, perspectiva puterii sau laverii sau gloriei, a vanităţii mulţumite. Numim aceasta, de obiceiu, lipsă de caracter. Ea nu duce, negreşit, numai decât la sfârşitul marelui scriitor filozof, E totuş un semn de dezacord patologic sufletesc, care, dacă nu se încheie cu o alienaţie *mintală*, conduce cu siguranţă la o nebunie şi mai periculoasă, deşi mai puţin vizibilă — nebunia *morală* manifestată prin lipsa absolută de scrupuluri în alegerea mijloacelor de luptă pentru viaţă.

Invăţământul poate să combată, oare-cum, acest rău, între altele prin organizarea unitară a ideilor. Şi intru cât poate să facă aceasta, e obligat s'o facă.

Şi, incontestabil, a unifică ideile între ele înseamnă a unifică actele omului, armonizându-le către o singură direcţie a individualităţii, a personalităţii morale.

Chiar când e vorba nu de hotărâri solemne, decisive pentru caracterul întreg moral al cuiva, ci de hotărâri practice de moment, în cazuri aduse întâmplător de curentul vieţii, lipsa unei repezi rechemări a ideilor, pentru consultarea necesară a de-

liberării, învederează lacuna biologică a minții, provenită din lipsa corelației dintre cunoștințe.

Omul se hotărăște după o deliberare la care iea parte un număr restrâns de idei, venite atunci din totalitatea domeniului său intelectual.

Mai târziu, când îi vin în minte și alte considerații, aduse de alte idei ce avea depuse în tezaurul acumulat al experienței, regretă hotărârea luată; pasul făcut. E prea târziu. Din fondul întreg al ființei lui intelectuale, s'a adunat la sfat și a decis de soarta totului sufletesc, o minoritate de idei. Sau poate a lipsit tocmai ideea dominantă. Căci și în constituția și cârmuirea sufletească individuală este o ierarhie de valori între idei și motive. Ca în orce adevărată democrație, trebuiesc consultate toate ideile și ca în orce democrație sănătoasă și normală, trebuesc ascultate ideile și considerațiile superioare, cari dau cele mai largi, mai reale și mai întemeiate informații asupra sferei de preocupări și fenomene, de cari e vorba în deliberere.

Pentru viața practică obișnuită, ca și pentru viața morală înaltă, organizarea minții e un postulat necesar.

Iată atâtea motive cari susțin importanța corelației studiilor și fac din ea una din problemele de căpetenie ale didacticei.

Să urmărim aplicabilitea ei la obiectele programului școlilor secundare.

Exemplificarea corelaţiei.

Sferele tuturor studiilor se ating între ele.

Filosofia, prin natura ei, fiind sinteza cunoştinţelor, se sprijină pe toate ştiinţele şi dă tuturor lumina principiilor.

Psihologia, ca să-şi ilustreze analizele cu cazuri concrete, recurge la tipurile create în literatură sau la caracterele oamenilor mari din istoria universală.

Pentru aprofundarea unor probleme ale vieţii sufleteşti, intră în domeniul ştiinţelor vieţii, prin fiziologie şi, în genere, în acela al materiei, când voeşte să-şi dea seama de raportul dintre datele elementare de cunoaştere, sensaţii, percepţii, şi corespendentul lor obiectiv în excitaţia ce le produce. Psihologia fiziologică şi psiho-fizică evidenţiază aceste legături între cele două lumi de fenomene şi de cunoştinţe, noologice de o parte, şi cosmologice de alta.

Din cercul ştiinţelor noologice nu-i scapă una, de care să nu se servească spre a-şi întări adevărurile legilor sale, şi nu e una care să nu aibă nevoe de dânsa, spre a-şi lămuri problemele fundamentale. Nu numai istoria şi literatura, dar şi studiul limbilor, religia, dreptul, economia politică, etc.

Logica, la rândul ei stă la baza operaţiilor mintale pe cari le face spiritul în stabilirea adevărurilor din toate domeniile de cunoştinţe. In special prin *metodologie*, ea face, în mod firesc, excursii necesare în câmpul de cercetare al tuturor ştiinţelor. Pentru lămurirea metodei de observare, cu toate

lucrările ei pregătitoare sau constitutive, recurge la exemple luate din științele naturale.

Când caută cazuri mai precise de definiții, sau de raționament deductiv, face apel la studiul matematicilor.

Când are nevoe de a exemplifica procedarea spiritului în metoda experimentală, intră în domeniul științelor fizico-himice.

Și toate acestea, la rândul lor, ca și altele, pe cari nu le-am mai amintit, își pot găsi drumul firesc spre filosofie, când vor căuta să formuleze principiile lor dominante, or să aducă la cunoștință, precizându-le, căile urmate de spirit în cercetarea adevărului și în formularea legilor științifice.

Științele din aceeași mare familie, cum sunt cele noologice de o parte, cele cosmologice de alta, e firesc să aibă raporturi multiple între ele, căci toate lucrează împreună, din puncte de plecare deosebite, la explicarea aceluiaș domeniu din natură. Câte legături felurite au, bunăoară, între ele istoria, literaturile, studiul limbilor, al religiei, al dreptului, al economiei politice. La fiecare pas sferele cunoștințelor lor se ating, se încrucișează. Nu se poate vorbi de starea culturală a unui popor, fără a pomeni de manifestările vieții lui sub toate celelalte raporturi. Nu se poate vorbi de una din aceste manifestări — religioase, economice, literare — fără a o pune în cadrul istoric, în care a apărut. Și chiar o simplă expunere de doctrină, în una din ramurele acestor studii, cere o privire retrospectivă

pentru înţelegerea desvoltării ei logice, şi uneori cere sprijinirea ei pe un nume de om însemnat, care a dat impulsiuni ştiinţei respective; şi aceasta face indispensabilă o privire în trecutul omenirii.

Ştiinţele cosmologice au, de asemenea, legături firești între ele. Oricât de deosebit ar fi, pentru un specialist, domeniul ştiinţelor naturale de acela al ştiinţelor fizico-himice, ba încă, în cercul celor din urmă, or câtă deosebire s'ar accentua între ştiinţele fizice şi cele himice, fără a merge şi mai departe, până la diviziunea domeniului fizicei şi al himiei în mai multe ramuri de specializare, — nimeni nu poate ignora că între aceste ştiinţe sunt raporturi, unele logice, în linia lor ascendentă dela simplu la compus, altele la corelaţie şi de aplicaţie, cari le fac să se sprijinească unele pe altele, să-şi împrumute reciproc raze de lumină.

Ştiinţele materiei şi ale vieţii, ca şi părţile din natură pe cari le studiază, sunt părţile unei sinteze unitare a minţii, care tinde a cuprinde şi oglindi, într'un sistem de cunoştinţe, unitatea realităţii.

Matematicile, ştiinţe de raporturi, deşi mai abstracte nu se abat dela posibilitatea stabilirii de legături cu domeniile ştiinţelor de fapte. In exemple, în aplicaţii, în probleme, se pot găsi, fără mare greutate, atâtea cazuri în cari, aduse în conştiinţă, întăresc sau complectează datele căpătate la celelalte studii.

Iată, bunioară, un exerciţiu de punere în ecuaţie a unei probleme de gradul I, cu două necunoscute, aşa cum se găseşte obişnuit prin cărţile de specia-

litate. Hieron, regele Siracuzei, porunci să i se facă o coroană de aur cântărind 9,7 kgr. Ca să afle dacă giuvaergiul n'a înlocuit cumva o parte din aur cu argint, Arhimede, scufundând coroana în apă, constată că ea cântăria cu 612 gr. mai puțin. Știind că densitatea aurului e de 10,47, să se afle: cât aur și cât argint cuprinde coroana?

Câte noțiuni, din alte domenii, se urzesc în această problemă! Din fizică: principiul lui Arhimede, ideia densității. Din istorie, și cu preceziuni geografice: Hieron al Siracuzei, războaele punice, rolul Siracuzei și al lui Arhimede în acest război, amintirea oglinzilor convexe, ca latură atinsă din sfera fizicei.

Dacă și matematicele ne pot da ocazii de a trece nu numai în domeniul științelor materiei, dar și în acela al științelor noologice, ca istoria, desigur toate celelalte științe de fapt pot oferi astfel de cazuri celui care știe să le vadă și caută să le stabilească.

Este evident că legăturile dintre științe nu sunt închise numai în cercul familiei lor mari. Științele materiei au raporturi cu cele ale spiritului.

Geografia, în special, le unește cu deosebire, ca raze concentrice ale interesului său întreg și multiplu. Ea are o față întoarsă către natura obiectivă, alta către om, către firea și faptele lui.

Considerată ca un ochiu al istoriei, care trebue să știe *unde* s'a întâmplat fenomenul vieții colective omenești, precum trebue să știe și *când* s'a întâmplat, Geografia are cu istoria atâtea raporturi de interdependență logică, în cât nu se pot despărți, fără

pagubă pentru amândouă. Caracterul și destinul popoarelor, felul ocupațiilor și destoiniciilor lor, sunt determinate și explicate, în bună parte, prin situația lor geografică, prin configurația solului, prin apropierea lor de mare or de munți, de șesuri și de râuri, prin clima și productivitatea pământului.

Pe de altă parte, cum să nu se vadă invitația de a face excursii în domeniul geologiei, botanicei, al fizicei și al astronomiei, când se studiază situația geografică a unei țări și se explică trăsăturile ei caracteristice din punctul de vedere al faunei și florei? Tot așa de firesc se pare naturalistului, când studiază ființele, în varietatea formelor lor de alcătuire morfologică și de viață, să arate schimbările condițiilor lor biologice, determinate de situația geografică generală a unei regiuni.

Totul este în tot. Treceri din sfera științelor noologice în aceea a științelor coomologice, așa de necesare în Geografie, care leagă studiul pământului cu acela al omului, se prezintă ca firești și în cazul altor studii.

Istoria, cum s'a mai observat în treacăt, oferă tuturor științelor uși deschise în calea lor, oricât de deosebite ar fi punctele lor de plecare. Problemele, teoriile, hipotezele fiecărei științe au apărut succesiv în inteligența omenească, în legătură cauzală cu o întreagă stare generală de cultură a unei epoci. Toate științe au astfel nevoea și prilejul de a se adresa istoriei, după cum și istoricului i se prezintă dese ocazii să vorbească despre ideile și aplicațiile

celorlalte obiecte de studiu, cari dau unui timp nota particulară a civilizaţiei sale.

Studiul limbelor, apoi, filologia, cu toate ramurele ei, ocupându-se de vorbele, aceste simboluri ale noţiunilor, cari ce raportează la lucruri şi fenomene fie din lumea fizică fie din cea morală, e nevoit să facă abateri interesante şi instructive în toate câmpurile cucunoştinţelor omeneşti, cu prilejul explicării cuvintelor, a raportului dintre gândire şi limbaj, sau a conţinutului literar al unui autor. In cuvinte, în limbă e depusă toată experienţa sufletească a omenirii, în diferitele aspecte ale vieţii, e depus tot tezaurul ei de sentimente, de aspiraţii, de gândiri.

Repetăm scopul acestor amintiri şi referiri, acestor asociaţii.

Când profesorul de limba română dă, ca subiect de compoziţie, descrierea unei bătălii deja studiate de curând la istorie, sau aminteşte în cursul explicaţiei sale, de un eveniment istoric, de un autor străin sau de o scriere cercetată sau care se cercetează atunci la literatura franceză, latină, ori germană, etc; când profesorul de matematică utilizează, în calculele şi exemplele sale, problemele de fizică, calculul echivalenţilor mecanici, — iar la geometrie atinge cunoştinţele aflate de curând, sau pe cari le vor afla în curând elevii la mineneralogie sau cosmografie; când profesorul de geografie, vorbind de economia, clima, istoria unei ţări sau oraş mare, repetă în scurt, din alt punct de privire, ceeace elevul auzise de curând la profesorul său de istorie,

de ştiinţele naturale, (botanica, zoologia, geologia, fizica, himia, etc.) sau la cel de literatură, de igienă, de economie politică, drept, etc., — atunci, între diferitele compartimente, ca să mă exprim astfel, ale spiritului şi creerului se stabilesc legături, fire de unire, linii comisurale, cari organizează multiplicitatea cunoştinţelor într'o unitate de sistem, aşa ca unele să recheme repede, la nevoie, pe celelalte.

Repetarea aceluiaş adevăr de mai multe guri are acelaş efect asupra spiritului ca şi confruntarea martorilor în faţa justiţiei, când aceşti martori depun uniform. Nu numai că adevărurile, repetate de mai multe isvoare, se imprimă mai adânc în minte, din cauza legii elementare a *repetării* şi din cauza plăcerii elevilor de a auzi şi pe domnul profesor de geografiè spunându-le ce le-a spus domnul profesor de literatură; dar ceva mai mult: acele adevăruri, confirmate prin repetarea mai multora, nasc convingerea că *aşa este*, în grad cu atât mai mare cu cât numărul profesorilor ce-l repetă e mai mare.

Aplicarea practică a corelaţiei.

Pentru punerea în practică a ideii corelaţiei, o condiţie de îndeplinit este ca profesorii să aibă mijlocul de a se informa despre cunoştinţele ce au elevii la diferitele obiecte de studiu, până în acel moment.

Un mijloc ar fi consultarea condicei în care fiecare profesor, odată cu semnarea prezenţei sale, însemnează obiectul lecţiei. E incomod.

S'a recurs la *tabele* sinoptice, în cari se indică

sumar părțile din programă ce sunt a se preda fiecare obiect, în timp de o lună două, împărțite pe săptămâni. Un exemplu de astfel de *tabele de corelație* s'a publicat în *Anuarul seminarului pedagogic universitar din Iași* pe anul 1899—1980 [1]).

Chiar indicațiile acestor tabele nu sunt suficiente. Ele spun numai, în titluri generale, subiectele despre cari s'a tratat, ori se va trata. Dar cum s'au tratat acele chestii, ce s'a spus sub acele titluri generale, ce cunoștințe s'au comunicat elevilor. ce fapte, ce exemple, ce date, ce exerciții, ce aplicații, în ce estensiune, asta nu se poate vedea din cercetarea faptelor.

Ca să se afle dela elevi, prin întrebări, e o pierdere de timp.

Un mijloc de informație. care evită multe ne-ajunsuri, este consultarea manualelor puse în mâinile elevilor la diferitele obiecte. Chiar când profesorii se abat dela ele, pe ici pe colo, tot la ele se raportează, tot pe ele se bizue, când, după facerea lecției, cere elevilor să-și o prepare acasă, și tot la ele recurge elevul când trebue să-și revadă, în mod solid și temeinic, cunoștințele.

Manualele pot fi mijlocitoarele între profesori și elevi, spre a pune pe fiecare profesor în curent, aproximativ, cu felul și întinderea cunoștințelor unei clase, la fie-care obiect de studiu.

Când un profesor de geografie, bunăoară, atinge o chestie de istorie la o clasă, și voește să știe dacă

1. București, Imprimeria Statului, 1901.

şi întrucât acea chestie a fost tratată la acel obiect, întreabă manualul de istorie al clasei.

Natural, nu este exclus cazul ca asupra acelei chestii el să dea un fapt mai mult, un amănunt interesant, care poate nu s'a spus de profesorul de istorie şi nu se găseşte nici în carte. Dar informaţia dată de manual i-a putut servi ca să ştie că cel puţin chestia a fost atinsă şi în ce fel, şi cât.

Pe cât permite programul — şi ar fi bine, firește, ca el să permită cât mai mult, — este foarte recomandabil ca chestiunile tratate la diferitele obiecte să fie puse în o ordine de *corespondenţă* şi *paralelism*. Profesorii de limbi să predea, cam în acelaş timp, aceleaşi chestii de gramatică sau de sintaxă. Comparaţia între spiritul diferitelor limbi s'ar putea face, în mod spontan, chiar de elevi. Ajutorul intenţionat al profesorilor ar fixa înţelegerea.

Asemenea, în sensul acestui desiderat de paralelism, odată cu predarea *istoriei Grecilor* s'ar preda *geografia greacă*; şi când, la istoria greacă, s'ar vorbi de bătălia dela Maraton, s'ar căuta, la studiul limbei latine, să se citească din *Autori* pasagii relative la această bătălie, din Corneliu Nepos s'ar traduce cele spuse despre Miltiade.

Tot în legătură cu istoria Grecilor s'ar citi, la limba *franceză*, poveşti relative la eroii greci, la Hercule, şi alţii.

La *desemn*, şi chiar la modelaj [1]), s'ar reproduce columne grece, capitaluri dorice, etc.

Desemnul ar putea găsi şi alte ocazii de a urmări mersul celorlalte studii, ajutându-le. S'ar putea desemna, câteodată, harta ţării de care se ocupă atunci Geografia, ori vre-o maşină de care se vorbeşte la studiul Himiei, şi altele.

Cuprinsul temporar al acestui paralelism între diferitele studii s'ar putea chibzui, din când în când, de profesori în conferinţele lor, cari astfel ar căpăta şi un înţeles pedagogic.

Nu mai este, în principiu, nevoie să se adauge că abaterile incidentale, dela subiectul principal, pentru asociarea cunoştiinţelor nu trebuie să depăşească scopul unei simple legături, prin reîmprospătarea cunoştinţelor ori prin un adaus de informaţie dat în treacăt.

Aceasta este o chestie de tact şi de simţ al proporţiei, care se câştigă prin o sinceră şi conştiincioasă autocritică, în cazul când sfatul unui observator experimental, din afară, lipseşte, şi când profesorul e călăuzit de un spirit just orientat în doctrinele pedagogice, şi de dorinţa propăşirii în arta didactică.

---

1. Exemplu notat în *Tabela de corelaţie* a şcolii Seminarului pedagogic condus de prof. Rein (Iena).

VIII.

SUCCESIUNEA OBIECTELOR DE STUDIU.

In ce ordine să se predea multele şi variatele obiectele de studiu? Cu care să se înceapă? Cu care să se sfârşească?

Iată o problemă însemnată de didactică, a cărei soluţie s'a căutat din mai multe puncte de vedere.

1. Un răspuns este: Se va începe cu acele ştiinţe cari sunt mai simple, a căror înţelegere nu se bazează pe altele şi nu le presupune, şi se va merge treptat dela simplu la compus, înşirând obiectele de studiu în ordinea crescătoare a complexităţii lor, punând mai la urmă pe cele cari presupun cunoştinţa altora mai simple.

Acesta este punctul de vedere curat *logic*.

2. Alt răspuns este: se va începe cu acele cunoştinţe mai întâiu, cari se vor potrivi mai mult cu puterile sufleteşti dominante ale copilului, şi se vor seria obiectele de studiu, unele după altele, în or-

dinea în cari apar trebuinţele sufleteşti şi facultăţile de pricepere ale vârstelor.

Acesta este punctul de vedere *psihologic*.

3. La aceste două soluţii se mai poate adăuga o a treia:

Se va căuta să se urmeze, în succedarea ştiinţelor de predat, ordinea în care sufletul omenesc le-a făcut, în desvoltarea istorică a omenirii, să ocupe centrul de interes al culturei diferitelor epoci.

Acesta este punctul de vedere *istoric cultural*, numit al *treptelor culturale*.

Înţelesul lui să nu se confunde cu o latură a aspectului sub care se înfăţişează primul punct de vedere, obiectiv-logic. Şi în acesta se cuprinde o consideraţie istoric culturală: acele ştiinţe s'au constituit întâiu, istoriceşte, cari au avut să se ocupe cu date şi fenomene mai simple. Dar deosebirea dintre aceste două concepţii se va vedea mai limpede cu prilejul desvoltării lor.

1. *Punctul de vedere logic* al succesiunii ştiinţelo în istoria culturei, după gradul lor de complexitate, a fost formulat de *Auguste Comte* în „Cours de Philosophie positive".

Trecând dela simplu la complex, ordinea erarhică începe cu matematicele şi sfârşeşte cu sociologia. Calculul, geometria, mecanica, ocupă locul întâiu, urmate imediat de astronomie, apoi de fizică. După fizică, himia, care şi istoriceşte apare ca ştiinţă mai târziu, cu Lavoisier, în secolul XVIII-lea. După ştiinţele corpurilor brute, ştiinţele corpurilor vii:

fiziologia sau biologia. Scara se sfârşeşte cu treapta cea mai înaltă a celei mai complexe ştiinţe, sociologia sau fizica socială, care are nevoe, pentru alcătuirea sa, de ajutorul datelor tuturor celorlalte ştiinţe.

Observăm în treacăt, lipsa unei ştiinţe fundamentale, *psihologia*. Această lacună constitue una din greşelile caracteristice ale sistemului lui Aug. Comte, care reducea psihologia la fiziologie, negând posibilitatea observaţiei interne.

Iată ordinea logică a ştiinţelor. Cele ce preced, servesc de baze, ca date şi premise, ale celor ce urmează, formând astfel un lanţ continuu de desvoltare în complexitate.

Ce urmează, ca aplicaţii didactice, din aceste constatări?

Se poate susţine că cele dintâiu cunoştiinţe de dat copiilor, să fie acelea care s'au constituit mai întâiu în ştiinţă propriu zisă, din cauza naturei obiectului lor, privit sub aspectul logic? Se poate începe primul învăţământ elementar cu matematicele, după cari să urmeze mecanica şi astronomia? apoi fizica, himia, şi tocmai la urmă biologia, ştiinţa vieţii şi a vieţuitoarelor, şi sociologia, ştiinţa mediului înconjurător omenesc?

Nu e nevoie de multe argumente, ca să se vadă că această ordine de comunicare a cunoştinţelor n'ar fi nici practică, nici pedagogică. Cel mai elementar spirit didactic o respinge. Ar respinge-o firește, şi Aug. Comte, care n'a construit sistemul său filosofic, în această parte a vederilor lui, ca să ser-

veasca *tale quale*, ca model de construire servilă, unui sistem didactic.

Altul este scopul pedagogiei decât a experimenta teoriile filosofice.

Ce ne interesează, din punctul nostru de vedere, este de a desvolta sufletul, în toate puterile lui constitutive, prin învăţământ: şi pentru aceasta, darea cunoştinţelor, orientarea spiritului în mediul înconjurător, în *tot* mediul înconjurător, nu numai fizic, ci şi moral, social-uman, care stă mai aproape de natura omenească şi de interesul ei sufletesc, să se facă în chip interesant, atrăgător, perceptibil şi asimilabil.

Ordinea succesiunii logice a ştiinţelor răspunde ordinei de desvoltare a facultăţilor sufleteşti ale copilului? Îl interesează pe copil mai întâiu matematica, cu calculul, geometria, astronomia? şi le pricepe pe *acestea* mai întâiu? Aceasta e întrebarea.

Punctul de vedere, care hotărâşte chestia, este deci de ordine *psihologică*. Numai *dacă* şi *întrucât* ordinea logică a cunoştinţelor răspunde cerinţelor şi puterilor născute în suflet din funcţiunile virtualizate de evoluţia naturală a diferitelor vârste, numai atât se păstrează or rămâne valabil pentru construirea sistemului didactic.

2. *Punctul de vedere psihologic* vrea să ştie dacă se găseşte, în spiritele la cari ne adresăm, puterea mintală, ochiul intelectual capabil de a vedeà şi apercepe ideia comunicată; dacă organismul sufletesc posedă facultăţile menite a prinde şi asimila cunoştinţele. Alegerea şi gruparea obiectelor de predat se

va face după cerinţa şi puterea fazei de desvoltare a vârstei elevilor. Succesiunea lor în ordinea timpului urmează indicaţiile caracteristice ale evoluţiei psihologice individuale.

Punctul de vedere este clar şi simplu. In aparenţă. In fond, soluţia practică se isbeşte de o singură dificultate — imensă — ca de o stâncă periculoasă. Nu există până azi destule date ştiinţifice spre a puteă construi sistemul evoluţiei psihice individuale, cu acea siguranţă şi circumstanţiare complectă, pe care o cere trebuinţa clădirii unui sistem practic de educaţie şi învăţământ, consecvent în toate părţile lui.

Nu lipsesc, fireşte, datele psihologice positive, cari indică, în linii mari, caracterele distinctive ale fazelor desvoltării sufleteşti. Deşi fragmentare, ele sunt, în concordanţa lor instructivă, jaloanele preţioase ale afirmării unui principiu teoretic: existenţa reală a evoluţiei psihice individuale, cu forme particulare distinctive după vârste.

Pe această cale totul ne spune că trebue căutat şi adevărul teoretic şi aplicaţia practică a educaţiei.

Există studii destul de minuţioase asupra vârstei copilăriei, în special asupra copiilor în leagăn şi până pela trei-patru ani[1]). De un interes deosebit şi

1. I. M. Baldwin, *Mental development in Child and the Race* (Tradus şi în franţuzeşte).
W. Preyer, *Sufletul copilului* (Die Seele des Kindes).
James Sully, *Asupra copilăriei* (Studies on Childhood) (tradus şi în franţuzeşte).
Paola Lombroso, *Saggi di Psicologia del Bambino*, 1894.
G. Compayré, L'évolution intelectuelle et morale de l'enfant.
E. A. Kirkpatrik. *Fundamentals of child-studiy.*
Bern. Perez, *La Psychologie de l'enfant* (les trois premières années); şi *La pscyhologie de l'enfant*, de trois à sept ans.

special pentru didactică ar fi cunoaşterea sufletului copiilor dela 7—8 ani înainte, şi mai ales, pentru problema învăţământului secundar, psihologia vârstei între 14 şi 20 ani, obiect de studiu pe atât de interesant şi însemnat pecât de greu şi complicat.

Intrarea în *adolescenţă* a sufletului e un punct critic în desvoltarea individuală. E un adevărat „cap al furtunelor“ în vieaţă. O repede schimbare se petrece brusc în toată firea individului, şi în cea psihică şi în cea fizică; şi în toate direcţiile vieţii sufleteşti: şi în inteligenţă şi în voinţă şi în sentiment. Sufletul îşi urmă, până aci, un drum liniştit şi drept de desvoltare, având ca centru al vieţii întregi, aproape exclusiv, în or-ce caz vizibil dominant, *eul* propriu. Nimic care să-l tulbure şi să-l scoată violent din sfera personalităţii lui ego-centrice. Timpul copilăriei s'ar putea considera ca epoca desvoltării armonice în jurul eului egoist, epoca egoismului individual. Lipsesc impulsiunile şi îndemnurile psihofiziologice ce fac pe individ a se uită pe sine, a-şi uită de sine, a privi în afară de sfera eului său, la o altă vieaţă — socială şi sexuală — pe existenţa căreia pune preţ şi interes, în serviciul căreia îşi înclină fericirea vieţii sale proprii.

Acest fenomen — o întreagă revoluţie biologică, resultată din schimbarea axei vitale — apare în pragul adolescenţei pe care o caracterizează.

Ochiul lui J. J. Rousseau, fin şi profund observator al sufletului, l'a remarcat şi fixat în o strălucită pagină din *Emile*.

„Mais l'homme en général n'est pas fait pour rester toujours dans l'enfance. Il en sort en temps prescrit par la nature; et ce moment de crise, bien qu'assez court, a des longues influences".

„Comme le mugissement de la mer précède de loin la tempête, cette orageuse révolution s'annonce par le murmure des passions naissantes; une fermentation sourde avertit de l'approche du danger. Un changement dans l'humeur, des emportements fréquents, une continuelle agitation d'esprit, rendent l'enfant presque indisciplinable" [1]).

Şi tocmai acesta este momentul psihologic care intră în cadrul de înrâurire al şcolii secundare.

O repede caracterizare a fazelor copilăriei în raport cu interesul didactic.

Până la epoca adolescenţei s'ar putea distinge două faze principale ale vieţei:

1) *Prima faza*, cam până pela 3—4 ani, în care copilul caută să-şi exercite dispoziţiile primordiale, pornite din cerinţele constituţionale înăscute ale organismului, treptat cu apariţia funcţiunilor lor.

Este faza activităţii spontane şi *instinctive*, pe baza impulsiunilor şi plăcerilor senzoriale, isvor de impresiuni şi de cunoştinţe despre lumea inconjurătoare.

2) *A doua fază*, cam dela 5—6 ani înainte, până pela 10, 11 ani — nu se poate fixă o delimitare precisă, linia de demarcaţie aproximativă variază dela individ la individ — pare a avea ca trăsătură carac-

1. *Emile*, livre quatrième.

teristică dominantă *plasticitatea* sau facultatea *retentivitățiiî*.[1]) Nu se poate omite, însă, pentru înțelegerea vârstei, alte însușiri destul de marcante, ca *fantazia*, bunioară, împreună cu toate încercările ei metafizice de a construì și explicà lumea pe cale antropomorfică.

Ce aplicații didactice urmează din aceste date și constatări psihologice?

1. Pentru faza *activității spontane și instinctive*, rațiunea pedagogică cere să se utilizeze natura copilului în scopul urmărit de instrucțiune.

Aceasta au făcut-o *Pestalazzi* și *Fröbel*. S'au pus *jocurile*, cântecele, exercițiile de intuiție în serviciul comunicării de cunoștințe. Satisfăcându-se astfel cerința organică de activitate, de ne-astâmpăr funcțional, de spontană revărsare a prisosului de vitalitate, se dă în acelaş timp sufletului hrana de idei, de impresii, de cunoştințe, necesară desvoltării lui în direcția scopului educației.

Al. Bain mai voește să tragă încă o concluzie, ca aplicare didactică, din determinarea naturei copilului. Observând că simțurile sunt cele dintâiu isvoare de experiență, prin observația externă; că în copilărie, spiritul nu are încă puterea reflexivă de întoarcere asupra sa însă-şi, spre a se observa și cunoaşte; că, deci și omul, ca și omenirea la început, se îndreaptă mai întâiu spre lumea cosmolo-

1. Vezi Alex. Bain, *La science de l'éducation*, cartea II. cap. 1: „L'ordre des études envisagé au point de vue de la psychologie", p. 138.

gică să o cunoască şi apoi spre fenomenele lumii spiritului, — îşi exprimă părerea că ar trebui să se dea copiilor exclusiv cunoştinţe relative la lumea materiei.

Deşi e mult adevăr în aceste consideraţii, concluzia este unilaterală.

Desigur, via activitate sensorială a acestei vârste impune cerinţa didactică de a supune tot ce se dă copilului, ca învăţământ, formelor *intuiţiei*. De aici nu urmează însă că nu se pot trece prin formele intuiţiei şi date empirice din sfera *cunoaşterii de sine* şi a *relaţiilor inter-umane*. Aceste elemente de cunoştinţe noologice se pot da nu prin dizertaţii filosofice, dar în mod concret, prin felul de observaţie directă potrivit acestor fenomene.

Raporturile reale, trăite, dintre copil şi părinţi, dintre copil şi fraţi, dintre copil şi colegi, dintre copil şi vecini, se pot aduce la conştiinţa copilului în mod incidental, când „ocazia“ se iveşte, nu doctrinar, sistematic, teoretic.

Fiindcă fantaziei copilului îi place să asculte — ba şi să creeze — poveşti de eroi, de fiinţe şi împrejurări extra-ordinare, se poate utiliza şi această trebuinţă de activitate imaginativă spre a cultiva facultatea observării de sine şi a cunoaşterii de oameni.

După un basm, după o poveste, după o legendă să fie provocat copilul a-şi da seamă, bunioară: ce ar fi făcut el în cutare împrejurare, în care se afla eroul din poveste? Ce zice el de modul cum s'a purtat cutare personaj? Fără a bănui că se face

psihologie, copilul şi-ar îndrepta atenţia asupra lui însuşi, ar căuta să vază ce se petrece în sufletul său.

Nu e şi aceasta o *intuiţie?* Intuiţia nu e numai observaţie externă senzorială, ci orice percepere directă a unui fenomen, deci şi observaţia internă, care iea cunoştinţă de lumea imaterială a fenomenelor sufleteşti.

2. *Faza retentivităţii* duce la alte consideraţii metodologice. Caracteristica copilului între 6—11 ani e predominarea puterii de memorare. Cele trăite în această vârstă nu se mai uită. Plasticitatea sufletească se poate utiliza atunci pentru immagazinarea de fapte, nume, date, maxime, reguli de viaţă, proverbe, principii de reţinut în viaţă, şi al căror înţeles poate abia mai târziu apare în adevărata lui lumină. Nu ne putem plânge că nu s'a utilizat în destul această particularitate a vârstei. S'a uzat şi s'a abuzat de ea. Cine ştie ce urmări funeste s'ar constata, dacă n'ar exista extraordinara putere de reţinere memorială a copiilor. Mortalitatea acestora poate ar fi şi mai mare. Numărul enorm de cunoştinţe şi de fapte noui ce se grămădesc pe capul lor în această fericită şi îndelung răbdătoare vârstă, e uimitor! Ce de numiri, necunoscute până atunci, ce de date, ce de reguli şi de legi, naturale şi civile!

Plasticitatea etăţii le supoartă pe toate. Cumineţenia practică a ştiinţei educaţiei pune limite şi condiţii.

O înţeleaptă utilizare a făcultăţii de memorare este şi întrebuinţarea ei la studiul limbilor.

3. *Faza adolescenței* aduce cu sine orizonturi noui. Fiziceşte, o repede schimbare, o desvoltare bruscă se produce. Figura capătă o expresie particulară; apar la băeți începuturile viitoarei podoabe a maturității, umbre de mustăți, de barbă, semnul bărbăției, cu care se fălesc. De abia nu mai e copil, şi adolescentul se şi crede om mare.

In suflet, un întreg mecanism nou se înjghebează gata să intre în funcțiune, întocmai cum la naştere centrele respirației sunt gata pentru funcțiunile lor. Porniri şi direcții noui de viață ies la iveală.

Emoționalitatea trece, cu impetuozitate vijălioasă, în tendință *altruistă*, în *simpatie*, dusă până la jertfirea de sine, cu un avânt de fatalitate, care iea înfățişarea supranaturalului, misteriosului. E vârsta cea mai generoasă care pune cel mai puțin preț pe interesul propriu, individual, vârsta care, pentru o idee, pentru un sentiment ideal, indiferent dacă e concretizat în o ființă sau e abstract, îşi sacrifică totul.

Trebuința de a iubi se naşte sub toate formele, şi caută să fie exercitată, macar pe cale mistică. Din o statistică, de altfel nu tocmai complectă, făcută de un sociolog american, se constată că din 252 de cazuri de convertiri religioase, 138 s'au făcut asupra persoanelor în vârstă cam de 15 ani. Dacă statistica ar fi complectă, s'ar dovedi că numărul ar fi şi mai mare între 15 şi 18 ani.

Cine nu cunoaşte, măcar din intuiție simpatică, această caracteristică a omului în vârsta adolescenței, nu va şti să o influențeze, să aibă o auto-

ritate asupra ei, şi să o ajute în criza ei sufletească. în căutarea unei individualităţi, unei personalităţi. De aceia, epoca cea mai greu de condus, e a elevilor din şcolile secundare.

Propunerea de a pune ca centru al studiilor secundare ştiinţele umane, sociale, literare, cade de acord cu tendinţele caracteristice găsite în natura adolescenţei. Trebue acelei impetuozităţi emoţionale, o hrană şi o cârmă. Cantitatea de emoţii ce dau literaturele, studiile morale şi sociale, pot hrăni şi conduce sufletul în această etate.

Mai e încă ceva. Dacă vârstă precedentă e a retentivităţei şi a fantaziei, adolescenţa e vârsta independenţei intelectuale, a *raţionalismului*. Individualitatea caută să se organizeze pe toate căile, îşi ascultă sentimentele, şi îşi întreabă propriile sale gânduri. Omul începe a fi *raţionalist*, în senzul că nu recunoaşte în adâncul sufletului, ca stăpân hotărâtor, decât raţiunea, convingerea. Pe când copilul chiar avea nevoe de autoritate, neputând fi singur susţinătorul său propriu intelectual, adolescentul se emancipă treptat-treptat intelectualmente, şi caută o normă de viaţă proprie, care deja trăieşte de altminteri în forul său interior.

Pentru a hrăni această pornire de raţionalizare a vieţei, incontestabil că, pe lângă cunoştinţele social-humane este în prima linie necesară *filozofia*.

Deci aceste studii trebuie să fie puse ca centre ale ocupaţiilor claselor liceale, ca centre de cari să se

asocieze celelalte cunoştinţe, şi din cari să radieze interesul asupra tuturor ramurilor de ştiinţe.

Din însăşi natura sufletească a vârstei, se mai deduce un mijloc pentru a tempera şi călăuzi vijelia emoţională şi impulsiunile voluntariste ale adolescenţei: *activitatea*, activitatea productivă manuală, munca „în atelier", ca să spun cuvântul care încă poate mai sună straniu pentru starea noastră culturală actuală. Crez, însă, că va veni un timp, când nu va exista şcoală secundară fără un atelier, unde mânele să fie exercitate a modela şi transforma în utilităţi materia brută.

Descărcarea excesului de vitalitate al vârstei se va opera şi prin lucrări uzuale în atelier, şi prin lucrări de artă, desemn, pictură, modelaj; şi prin munca în laborator, şi prin munca intelectuală în discuţii conduse şi organizate [1]).

---

1. Fără a avea intenţia de a face o experienţă pedagogică propriu zisă, am constatat însu-mi cât de dorită, cât de necesară şi de *cerută* organiceşte e discuţia filosofică pentru vârsta elevilor de liceu.

Predând *Psihologia* la liceul „Matciu Basarab" din Capitală pela 1887—88, organizasem zile de discuţii filozofice, mai ales asupra ideilor câtorva maxime din *Vauvenargues* şi *La Rochefoucauld*. Elevii cei mai distinşi, cari credeau că înţeleg ceva din filozofie, şi că au şi păreri personale, începeau şi susţineau discuţia ce nu se sfârşia decât prin sunarea clopoţelului, spre a se continua, pe urmă, în recreaţie.

Organizând, astfel, discuţii pe chestii generale de psichologie şi de filozofie, se dă, firește, şi intelectului o ocazie de exercitare; dar şi mai principal este că se face şi în vâltoarea emoţiilor un derivativ, care le descarcă în consideraţiuni teoretice abstracte.

Fără îndoială că nu trebuie să se uite nici escelentul mijloc al jocurilor, al exerciţiilor corporale [1]).

Cred că din această chestie s'a lămurit cel puţin necesitatea de a fi cercetată din punct de vedere al desvoltării sufletului. S'a învederat asemenea că există indicaţii, după cari se caracterizează sufletul la diferite vârste, şi că pe acele indicaţii psihologice mai incontestabile până azi, trebue să ne întemeiem în alcătuirea programului, în alegerea obiectelor de studiu, în succesiunea lor, şi în determinarea grupelor de studii pe clase.

19-V-942

1. Asupra adolescenţei să se vadă interesantul studiu al lui Stanley G. Hall: *Adolescence*, its psychology and its relation to physiology, 2 vol.

IX.

MĂESTRIA DIDACTICĂ. — PLANUL UNEI LECŢII.

O lecţie bună trebue să fie un tot unitar de preocupări privitoare la educaţia complectă. Ca orice operă de artă — căci o bună lecţie este, de sigur, o operă de artă — trebue să-şi producă efectul, în mod sigur, dar fără să se vadă munca şi secretul procedării technice. Toate clipele acţiunii didactice ale unei ore de clasă să urmeze liber şi să vină ca dela sine, în mod firesc către încheerea finală.

Această spontaneitate aparentă, care dă vieaţă, căci e luată din legile vieţii, nu exclude supunerea la anumite legi şi reguli. Tot ce există în lume se supune unor legi, şi tot ce se face, se face după reguli, cunoscute ori nu de cel ce le îndeplineşte. In o lecţie bună se constată respectarea unor reguli; în o lecţie rea, călcarea lor.

Este evident, că îndeplinirea cerinţelor didactice atunci se realizează mai sigur, când se desfăşoară ea însăş liber, dela sine, în mod firesc, aproape a-

tomatic. Aceasta presupune o îndelungată practică în arta învăţământului sau un deosebit talent natural. Un artist cult, însă, va fi totdeauna în stare să-şi expună principiile technicei sale. Această facultate de auto-observaţie se desvoltă sistematic în or-ce prilej de auto-critică, făcută sub controlul unui observator din afară, care urmăreşte procedarea şi rezultatul în lumina unui criteriu.

Când e vorba, însă, în special de a *schiţa un plan de lecţie*, înţelesul acestei expuneri prealabile de principii didactice este mult mai restrâns. El se reduce la însemnarea, în linii mari, a obiectului special al lecţiei, la indicarea scopurilor de urmărit în predarea lui şi a mijloacelor auxiliare de întrebuinţat în atingerea scopurilor.

Redarea *coprinsului lecţiei* arată, în ordinea lor logică, toate ideile esenţiale ale subiectului lecţiei, în redacţie sumară, fără desvoltări stilistice, ca un scurt *memento* a tot ce merită să nu se uite a se spune, sau a se face înţeles.

Scopurile urmărite merg, în prepararea lecţiei, paralel cu închegarea logică a coprinsului de idei.

Aceste scopuri privesc educaţia inteligenţei, a sentimentului, şi, în limita celor notate mai sus, a voinţei.

* * *

Pentru *educarea inteligenţei*, planul ar trebui să arate ce mijloace şi procedări vor fi întrebuinţate spre a înlesni aperceperea, a clarifica şi concretiza ideile, a organiza cunoştinţele.

La înlesnirea aperceperii va servi *introducerea pre-*

gătitoare, adunarea materialului de cunoştinţe, cu ajutorul cărora se va trezi interesul pentru cele noui şi se va desemna cadrul lor intelectual.

Pentru clarificarea şi concretizarea ideilor vor servi *exemplele* şi mijloacele de *intuiţie*, cari trebuesc indicate în plan ca oglindă exactă a firului ce a urmărit meditarea lecţiei în spiritul celui care şi-a propus să trateze acel subiect.

Organizarea inteligenţei o realizează legătura ce stabileşte între idei asociarea lor prin *corelaţie*. Preocuparea aceazta, care nu poate lipsi în clipa preparării lecţiei, e firesc să se vadă în schiţa planului, prin indicarea legăturilor dintre cunoştinţele date în acea lecţie, şi ideile altor obiecte de studiu.

Natural, la educaţia inteligenţei contribue, în prima linie, stimularea minţei în căutarea adevărului. Arătarea însă a *metodei active* în plan ar însemna scrierea de mai înainte a întregei lecţii, ceea-ce este nu numai inutil, dar imposibil. Euristica nu se poate face in abstracto, cu un spirit imaginar, decât în scrieri de literatură sau de filosofie. In arta didactică, dialogul euristic îşi schimbă multe din trăsăturile lui plănuite, modelându-le după sugestiile momentului, datorite unor răspunsuri ne-aşteptate.

Metoda activă stă la temelia întregei lucrări didactice de predare a cunoştinţelor, în or-ce parte a lecţiei, în or-ce punct al preocupărilor ei.

Şi introducerea, şi exemplificarea, şi intuiţia, şi corelaţia, toate se servesc cât mai mult posibil, de mijloacele destinate a pune spiritul elevilor în acţiune.

* * *

Educarea inteligenței nu este grija unică a profesorului. Asta trebue să se vadă, însă, mai mult din efectuarea lecției, decât din planul ei tras pe hârtie. În acesta din urmă e destul să se indice anumite puncte, cele mai isbitoare, în care meditarea lecției i-a prezentat profesorului bune prilejuri de a mișca unul din sentimentele superioare.

Preocuparea *humanistă* face parte integrantă din o bună lecție, trecută prin reflexiunea unei conștiințe didactice complecte. Însemnarea ei, ca dovadă a existenței ei, nu este zadarnică, nici când se reduce la simple sugestii, — artă supremă, de preferit, cu siguranță, predicilor, în cari pot degenerà încercările de a trezi ecouri emoționale educative.

Dar nu există principii didactice cari să nu poată fi rău înțelese și mai ales greșit aplicate. S'a observat de mult că cu cât un instrument e mai delicat, cu atât cere o mână mai dibace în mânuirea lui.

Nu ne preocupă aci modalitatea îndeplinirii planului, ci alcătuirea lui, enumărarea părților lui constitutive.

* * *

Grija de *educația voinței* se va învedera, dacă nu altfel [1]), prin indicarea lucrărilor de dat elevilor spre a fi făcute acasă — de or-ce fel ar fi ele — în legătură cu coprinsul de idei al lecției.

Nu mai e nevoe să se repete că formarea voinței

1. Vezi Cap.: relativ la *Activism*; pag. 230.

este partea cea mai esenţială a influenţei educaţiunei şi deci a scopului şcoalei. Dar ea trebue să rezulte şi să se vadă din spiritul dominant al acţiunei întregi a unui educator, din spiritul dominant al operei şcoalei întregi. *Spiritul* nu se poate pune însă nici în litere de program, nici în linii de plan scris. Spiritul este forţa vie călăuzitoare a unei conştiinţe.

Nu mă ocup aci de formarea sufletului educatorilor, ci numai de schema activităţii normale complecte a educatorilor formaţi — formaţi, îmi închipuesc, în acord cu normele misiunii lor sociale.

Şi mă ocup şi mai puţin de acei profesori, cari îşi consideră cariera ca o banală mecanizare a vieţii, menită a procura mijloacele de traiu, în vederea îndeplinirii, poate, a altor interese vitale mai direct legate de focarul conştiinţei lor individuale. Aceştia nu au nevoe de sfaturi pedagogice, cari dealtfel nici nu sunt scrise pentru ei.

Acest *memento* al conştiinţei didactice e schiţat pentru acele suflete de educatori, cari vor să rămână *vii* în meseria lor, să găsească plăcere în cariera lor, să trăiască intensiv ora petrecută în clasă, cu acelaş drag, cu aceiaşi curiozitate nouă de creator, pe cari le încearcă artistul în atelierul său.

* * *

Mai e necesar să adaug că ori-ce oră normală de clasă trebue să cuprindă trei părţi: una de revizuire a lecţiei trecute („ascultarea"), a doua de înaintare în cunoştinţe noui — lecţia progresivă — a treia de asigurare a înţelegerii celor comunicate?

Dacă pentru lecţia nouă se destină, bunioară, cam o jumătate de oră, trebue „ascultării“ să se acorde cel puţin 20 de minute, în cari să intre şi pregătirea sau introducerea în lecţia nouă. Restul orei, cât permit împrejurările, rămâne să se întrebuinţeze pentru controlarea asimilării, în linii mari şi esenţiale, a cunoştinţelor noui date în partea progresivă a lecţiei.

Acest control se poate îndeplini în diferite feluri, după natura obiectului, după cuprinsul lecţiei, după clasă.

In unele clase, în cele inferioare, o parte din mijloacele de asigurare a înţelegerii şi reţinerii ideilor predate se poate, şi e bine să se facă, parţial, treptat cu înaintarea lecţiei şi cu trecerea dela o ordine de idei la alta.

Diferitele ordini de idei, în legătura lor succesivă alcătuesc *unităţi*, cari, deşi nu sunt de sine stătătoare, în înţelesul strict al cuvântului, au totuşi un coprins de înţeles care se încheie într'o unitate de subiect.

Oprirea spiritului asupra lor, asupra fie-căreia în parte, spre a le privi integral şi rezumativ, face din ele nişte *unităţi metodice*, cari, ca atari, se pot însemna în plan, ca arătare concretă a intenţiei didactice.

Tot în partea finală a lecţiei intră însemnarea preocupărilor de aplicaţii şi de lucrări practice în legătură cu noile cunoştinţe căpătate în lecţia progresivă.

Ce probleme de deslegat? Ce bucăţi de tradus?

Ce lucrări de făcut? Ce exemple de căutat? Ce dovezi sau fapte de adunat? Ce compoziţie de alcătuit?

După natura obiectului, a lecţiei a clasei; ce aplicaţii de îndeplinit, în legătură cu subiectul lecţiei?

E o preocupare esenţială. Planul trebue s'o indice.

* * *

Măestria didactică nu se câştigă uşor; în or-ce caz, nu se obţine deodată, integral. Până când îndeplinirea diferitelor cerinţe ale unei bune lecţii să devină *habitus*, multe din preocupări scapă din raza gândului şi intenţiei didactice în proces de realizare, pe când altele ocupă intensiv şi exclusiv puterile atenţiei.

Se repetă cazul pianistului începător, care, privind notele muzicale de interpretat, uită să calce clapele; lucrând cu mâna dreaptă, întârzie mişcările celei stângi; lovind cu amândouă mâinile, uită să calce pedala. Ii trebue timp de exerciţiu prealabil, ca să ajungă a legà armonic toate mişcările, şi să capete acel automatism liber al deprinderii, care se preface într'un instinct al acordului dintre percepţiile vizuale ale notelor scrise şi mişcările concordante ale mâinilor.

Munca acestei asocieri de acţiuni diverse e răsplătită cu sentimentul succesului artistic şi cu acela, mai viu şi mai cald, al realizării frumosului în armonia tonurilor.

O răsplată şi mai preţioasă aşteaptă pe artistul educaţiei, după munca şi mai grea a contopirii

preocupărilor lui multiple în unitatea armonică a unei opere de artă, care este acţiunea lui profesorală.

Treptat cu creşterea măestriei didactice, creşte conştiinţa destoiniciei artistice, întreţinută de efectele vizibile ale activităţii şi de sentimentul apropierii de un ideal urmărit.

— SFÂRŞIT —

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

DIDACTICA

PRINCIPII GENERALE

DE

EDUCAŢIA INTELIGENŢEI

TABLA DE MATERII

	Pag.
Introducere	V-VI
CAP. I	
Importanţa şi obiectul Didacticei	7
Problemele didacticei	9
CAP. II	
Date relative la psihologia inteligenţei .	13
1. Cele trei facultăţi sufleteşti	14
2. Atenţia	20
3. Asociaţia stărilor de conştiinţă.	24
4. Memoria	30
5. Imaginaţia	36
6. Apercepţia	42
7. Operaţiile intelectuale	45
8. Formele cugetării.— Cauzalitatea şi finalitatea .	51

BCU CLUJ / UNIVERSITY LIBRARY

CAP. III.

Pag.

Scopul învăţământului 55
Rostul biologic al intelectului 58
Criteriul cunoştinţelor demne de a fi învăţate . . 62
„Stupor paedagogicus" 65

CAP. IV

Principii şi reguli generale pentru comunicarea cunoştinţelor.—Metoda 68
1. Necesitatea şi utilitatea regulelor didactice. Modul de a le stabili 69
2. Ce va să zică a comunica o cunoştinţă ? . . 73
3. Reguli didactice 77
4. Învăţământul să fie progresiv şi clar 81
5. Excitarea minţii prin activitate spontană. — Metoda activă 87
a) Euristica în predarea matimaticelor, ştiinţelor experimentale, limbilor 89
b) Euristica în predarea istoriei 92
c) Euristica în predarea filosofiei 95
d) Importanţa metodei active 186
e) Câteva reguli în punerea întrebărilor . . . 198
f) Rezultatul educativ al stimulării spontaneităţii . 111
6. Învăţământul să fie interesant 115
a) Interesul formal sau teoretic şi material sau practic 116
b) Interesul practic în diferite ştinţe :
In logică. 122
In ştiinţele fizico-naturale 122
In studiul istoriei 128
Reforma de introdus în cuprinsul studiului istoriei 138
Interesul practic în studiul limbilor . . . 140

CAP. V.

Chestiuni relative la programă . . . 142
1. Ce trebuie să ne înveţe ? 143
Utilitarismul pedagogic 144
Formalismul pedagogic 147
Programul şcoalelor noastre secundare . . 149

Pag.

Evoluţia programelor de studii 154
Cuprinsul esenţial al programului unei şcoli de cultură generală 157
2. Valoarea relativă a obiectelor de studii.—Principiul organizării învăţământului. 161
Ştiinţele noologice social-humaniste ca fundament al culturei generale. 163
Adaptarea la mediu—criteriu al valorii relative a studiilor 166
Calităţile generale ale studiilor noologice . 178

CAP. VI [1])

Concentrarea sau armonizarea învăţământului

1. Armonizarea sau concentrarea studiilor pe baza ideii social—humaniste 183
Principiul social-humanist în predarea diferitelor studii:
În predarea matematicilor 184
În predarea ştiinţelor fizico-himice 189
În predarea ştiinţelor naturale 192
În predarea geografiei 199
Humanismul în predarea ştiinţelor noologice: istoriei, literaturilor . . . . . .
2. Realismul, ca principiu de organizare a studiilor 212
3. Clasicismul 218
Clasicismul modern 225
4. Activismul 230
Caracterizarea organizărilor şcolare după funcţiunea sufletească la care se reportă . . 231
Caracteristica activismului 233
Activismul faţă cu organizaţia şcolară actuală 235
Ce se poate face, în direcţia activistă, la noi 237
5. Tipul cocentrării studiilor în şcolile noastre secundare 250

CAP. VII.

Corelaţia studiilor 254
Motivele corelaţiei 258

1) Numerotarea capitolelor în text să se îndrepteze după cea arătată în această *Tablă de materii*, care, şi pentru aşezarea titlurilor, îndeplineşte rostul unei *Erate*.

Pag.

Exemplificarea corelației 268
Aplicarea practică a corelației 274

CAP. VIII.

Succesiunea obiectelor de studiu 278
1. Punctul de vedere logic 279
2. Punctul de vedere psihologic 281
Repede caracterizare a fazelor copilăriei în raport cu interesul didactic 284
1. Faza activității spontane 285
2. Faza retentivității 287
3. Faza adolescenței 288

CAP. IX.

Măestria didactică. — Planul unei lecții . 292

Sfârșit 299

BIBLIOTECA UNIVERSITĂȚII - IAȘI -

Jos 18 – Logica –

27 – Istoria Filosofiei și

Teoria cunoștinței –

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

1985